

La escolarización de los hijos de inmigrantes en España

Elaborado por:

María Cuesta Azofra

Fundación 1º de Mayo

Colaboradoras:

Clara M^a Soledad Pardo Ruíz

Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO.

Teresa Nuñez

Federación de Enseñanza de Cataluña de CC.OO.

Isabel Galvin

Federación de Enseñanza y Coordinadora de las aulas de castellano de la USMR de CC.OO.

M^a Cruz Martínez Alvarez

Fundación 1º de Mayo

Editado por la Confederación Sindical de CC.OO.

Noviembre 2000

Queremos agradecer muy especialmente:

- Σ Al Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO)**
- Σ A los responsables del Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI), la oportunidad que nos ha dado para aportar datos y reflexionar sobre la escolarización de los hijos de inmigrantes.**
- Σ A las Comunidades Autónomas.**
- Σ Al Ministerio de Educación y Cultura y en concreto a la Oficina de Planificación y Estadística, que nos ha facilitado los datos para elaborar este informe, sin los cuales no hubiera sido posible la realización del mismo.**
- Σ A los profesores, jefes de estudios y directores de colegios y otros profesionales, que han permitido ser entrevistados, sus opiniones nos han ayudado a realizar una reflexión en profundidad y cercana a los problemas reales.**
- Σ A la Federación Estatal de Enseñanza de CC.OO. y a las Federaciones Regionales de Enseñanza de Cataluña y Madrid de CC.OO., por la ayuda para organizar el trabajo de campo de este informe.**

En cuanto al lector agradecer, de antemano, su atención y solicitar su comprensión por los posibles errores o deficiencias que este informe pudiera contener.

**Confederación Sindical de Comisiones Obreras
Fundación 1º de Mayo**

Indice

I. 1ª fase: análisis de datos secundarios. Mapa escolar.	5
- Introducción.	7
- Evolución del alumnado extranjero y tasa de escolaridad.	12
- Distribución del alumnado extranjero por comunidades autónomas.	21
- Distribución por niveles educativos.	23
- Distribución por país y área de procedencia.	27
- El nivel educativo según la procedencia.	33
- Distribución según la titularidad del centro educativo.	38
- Concentración.	41
- La educación compensatoria.	49
II. 2ª fase: informe cualitativo. Entrevistas en profundidad.	57
- Lista de centros educativos en los que se realizó entrevistas.	57
- Objetivos.	58
- Guía de entrevista.	60
- Impacto de la presencia de niños extranjeros en los centros españoles. Nuevas dificultades y necesidades.	64
- Factores que inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español.	74
- La educación compensatoria.	85
- Educación multicultural.	93
III. Conclusiones	101

I

1ª fase:

Análisis de datos secundarios. Mapa escolar.

INTRODUCCIÓN

Las Principales fuentes utilizadas para la elaboración de este informe son las siguientes:

1. Anuario Estadístico de Extranjería de 1997, elaborado por la Comisión Interministerial de Extranjería. Este anuario se ha utilizado para delimitar el “universo potencial” de niños extranjeros en edad de escolarización, así como para ofrecer datos referentes a la población inmigrante en general.
2. Para el estudio de las características del alumnado de origen extranjero matriculado en España, se han empleado las estadísticas oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia. Los últimos datos disponibles referentes a todo el territorio nacional sobre la escolarización de niños extranjeros corresponden al curso 1996/97, a la espera de otros más actuales. Sólo en algunos casos ha sido posible incorporar los del año 97/98, concretamente en las series temporales de las primeras tablas¹. Hay que tener en cuenta, que estos datos no hacen referencia al alumnado “inmigrante”, sino al de “extranjero”, términos que pueden ser sinónimos en algunos los casos, pero no en todos.
3. Los datos anteriores se han complementado, en algunas ocasiones, con los facilitados por la Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad, a la que se agradece la colaboración, sobre los estudiantes hijos de inmigrantes y gitanos matriculados en los centros de financiación pública del territorio MEC en el curso 98/99. Por tanto, estos datos son los más actuales, pero, por el contrario, su nivel de desagregación en mínimo. Hacen referencia al número de estudiantes extranjeros matriculados en cada uno de los centros del territorio MEC, así como al número de los “catalogados” como **alumnado con necesidades de educación compensatoria**, pero sin tener en cuenta su procedencia.
4. Después de una primera fase de análisis de datos secundarios, el estudio cuenta con una segunda fase de carácter cualitativo basado en entrevistas que se realizaron en 20 centros repartidos entre Madrid y Cataluña. Se realizaron 23 entrevistas en profundidad a profesionales de la educación (profesores, jefes de estudio, directores), así como a algún padre de alumnos de origen inmigrante. Las conclusiones derivadas de esta fase son objeto de un análisis aparte y posterior al estadístico de fuentes secundarias. Sin embargo, estos dos tipos de análisis no son

¹ Durante la elaboración del informe, se han estado solicitando repetidas veces los datos correspondientes al curso 97/98. Estos datos han llegado demasiado tarde y demasiado escasos. En cualquier caso, su nivel de desagregación no permitía la comparación en todos los aspectos con los del curso 96/97. En concreto, no se disponía información de la procedencia de los alumnos extranjeros, por lo que cualquier análisis en la que intervenga esta variable no puede referirse en ningún caso a los datos del curso 97/98. Para preservar la uniformidad en cuanto a la fecha de los datos en todo el estudio, se ha prescindido de los del curso 97/98 hasta que se disponga de la totalidad de los datos referentes a este curso.

independientes, por lo que muchas de las opiniones y percepciones de los profesionales han sido incluidas en esta primera etapa de la investigación.

Antes de empezar es conveniente hacer una puntualización: en cualquier análisis de datos secundarios existen ciertas limitaciones de carácter metodológico dada la dificultad de encontrar fuentes que sean comparables entre sí. Un ejemplo: podría pensarse que el peso del alumnado extranjero dentro del alumnado total es comparable al del peso de la población inmigrante en España. Pero esto no es así. En el primer caso, la proporción es de 8 alumnos extranjeros por cada 1000 alumnos (en el curso 96/97); en el segundo caso es de 15 inmigrantes por cada 1000 habitantes. Esto se explica por causas que nada tienen que ver con la estadística, por ejemplo, la estructura de edades de la población extranjera residente en España. Pero también debe tenerse en cuenta que las fuentes utilizadas para alcanzar ambos datos son completamente diferentes. Desgraciadamente, la información estadística esta sujeta a numerosas contingencias que hacen de ella una herramienta muy útil para vislumbrar la realidad, pero que en pocos casos proporciona una visión exacta de la misma. A esto hay que añadir, en el caso que nos ocupa, la escasez de información referente a los inmigrantes que están en España en situación irregular. Estos escapan totalmente a las estadísticas, lo que obliga a recurrir a estimaciones poco fiables.

Hecha esta apreciación, hay que comentar algunos datos del movimiento migratorio en general: número de extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 1998 era de 609.813 (Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería). La población española, según las proyecciones realizadas a partir del censo de población de 1991, era en ese mismo año de 39.323.320. Esto supone que en España hay un 1,5% de extranjeros, cifra exigua si la comparamos con otros países de nuestro entorno europeo, pero que no por ello ha de ser desdeñable. Las estimaciones cifran el número de residentes irregulares en 150.000².

De hecho, es frecuente leer en los libros sobre inmigración, la afirmación de que en España el fenómeno migratorio aún no es problema, o en todo caso no lo será hasta dentro de un tiempo lejano, dado el bajo porcentaje de extranjeros, o más bien inmigrantes de origen económico, que conviven con nosotros. Este argumento, que se sostiene en base a unas cifras por otro lado innegables, no puede servir como excusa para no prestar la suficiente atención a un fenómeno que en los últimos años no ha hecho más que aumentar y que va a continuar haciéndolo. Bien al contrario, el debate cobra hoy más actualidad que nunca, y la experiencia de países con más larga tradición de recibir inmigrantes nos ilustra sobre las dificultades que tienen para alcanzar la plena integración de los mismos.

En este contexto, se plantea la tarea de hacer frente, con las políticas y servicios adecuados, a las necesidades que estos inmigrantes van a traer consigo, necesidades que varían a medida que evolucionan su grado de arraigo y asentamiento en el territorio nacional. Así, una vez cubiertas las necesidades básicas de empleo y vivienda, se irán añadiendo las de reagrupación familiar, con la

² Antonio Izquierdo, "La inmigración Inesperada". 1996.

consecuente preocupación sobre la escolarización de los niños y la asistencia sanitaria, la formación profesional, etc... No se puede hablar de una verdadera integración de los inmigrantes hasta que éstos no hayan logrado la reagrupación familiar y hayan escolarizado con éxito a los menores de la familia. La feliz participación de los niños inmigrantes en el sistema educativo español podría utilizarse como indicador del grado de integración y de “estabilización” de sus mayores. De ahí la enorme importancia que las autoridades educativas deben conceder a su consecución.

Existen numerosas disposiciones legales, incluidos convenios internacionales suscritos por España, que se refieren al derecho de todo niño a recibir una educación básica que les permita el desarrollo de sus capacidades y personalidad. Sin profundizar en el estudio de esta normativa, en nuestro ordenamiento jurídico este derecho queda reflejado en la Constitución de 1978, y, de manera más específica, en la Ley Orgánica de 3 de julio de 1985 reguladora del **Derecho a la Educación** (LODE), que en el artículo 1 del título preliminar afirma:

- 1. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. (...)**
- 2. Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de ese derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.**
- 3. Los extranjeros residentes en España tendrán también el derecho al que se refieren los apartados 1 y 2 de este artículo.**

Así mismo, la Ley Orgánica 7/1985 sobre **Derechos y Libertades de los Extranjeros en España**, declara en el artículo 2 del título preliminar que:

- 1. Los extranjeros tienen plenamente garantizados en el territorio español, en igualdad de condiciones que los españoles, los derechos que son inherentes a las personas.**
- 2. Los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles.**

Por último, la Ley Orgánica 3/1990 de **Ordenación General del Sistema Educativo** (LOGSE), en su preámbulo, justifica la importancia que debe otorgarse a la educación, cuyo objetivo primero y fundamental **“es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de ambos sexos, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. (...) La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean estas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión (...)”**.

En su título preliminar detalla los fines a los que dicha ley se consagra entre los que se encuentra **“la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos”** y define los principios sobre los que se desarrollará, como **“la efectiva**

igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación, y el respeto a todas las culturas”.

Esta ley no habla de manera concreta de la atención a los niños extranjeros dentro del sistema educativo. Sin embargo, dedica específicamente su Título V a la compensación de las desigualdades en educación, destinando políticas de educación compensatoria ***“que reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos, o de otra índole (art. 63, punto 2)”*** así como obligando a las administraciones educativas a asegurar ***“una actuación preventiva y compensatoria garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil de todos los niños cuyas condiciones personales, por la procedencia de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia suponga una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y para progresar en los niveles posteriores (art. 64)”***.

Por tanto, gracias a estas y a otras disposiciones legales, queda garantizado en España el derecho a la educación de todos los niños extranjeros, independientemente de la situación jurídica de sus padres, en las mismas condiciones que los niños autóctonos. Sin embargo, la existencia de este derecho, aunque evidentemente constituye un punto de partida fundamental, no garantiza el éxito de la integración y participación plenas de los niños extranjeros en el sistema educativo. Porque no se trata de que estos niños tengan derecho a un pupitre y una mesa en un aula cualquiera en un colegio cualquiera. Bien al contrario, el papel de la escuela, en tanto que principal espacio de socialización, debe hacer frente al reto que supone la existencia de una pluralidad cultural cada vez más tangible en la sociedad. La presencia tanto de inmigrantes en el territorio nacional, como de alumnos extranjeros en las aulas de los colegios e institutos españoles evidencian la nueva perspectiva intercultural a que debe aspirar el proceso educativo. No se trata, pues, de educar a los niños extranjeros, sino de educar **a todos los niños** en la interculturalidad.

Esto último, que no deja de ser una bienintencionada declaración de principios, genera una reflexión sobre lo que realmente significa o no significa la educación intercultural. La Unión Europea, que en los últimos tiempos ha desarrollado directivas y resoluciones que afectan a esta temática, define la educación intercultural como “el desarrollo último de una pedagogía que, respetando la especificidad cultural, pretende sobrepasar los ámbitos pedagógico e institucional, no a través de la simple información de los actores de la formación, sino más bien impulsando la introducción de métodos que favorezcan la intercomprensión de los grupos en presencia”³.

Sin embargo, aunque es innegable el papel que desempeña la escuela en el proceso de aceptación y divulgación de los valores solidarios y de convivencia entre los seres humanos, no hay que dejarse llevar por la idea de que en la escuela se pueden solucionar todos los problemas. Es evidente, que la escuela tiene que

³ “Estudio sobre la Educación: La enseñanza de los Inmigrantes en la Unión Europea” realizado por el profesor Léonce Beckemans, del Colegio de Brujas, para el Parlamento Europeo.

participar, y hacerlo activamente, en la mentalización y aceptación de una realidad pluricultural, pero no se puede culpabilizar e imputar a la escuela los conflictos que afloran en la sociedad como consecuencia del advenimiento de dicha multiculturalidad. Es decir, no se la puede dejar sola en la tarea de introducir a los inmigrantes en la sociedad.

Actualmente se está debatiendo una polémica ley de extranjería, debate que, prescindiendo de consideraciones de tipo ideológico, responde a una necesidad real de redefinir y mejorar las condiciones en las que los trabajadores (y no trabajadores) extranjeros viven y conviven con nosotros. El debate no es fácil, porque es de suponer, que detrás de él subyace un modelo de sociedad a la que queremos aspirar. La dilucidación y explicación de dicho modelo incluirá, presumiblemente, un modelo educativo hoy por hoy inexistente.

Porque esa es la principal cuestión en relación a la presencia de los niños de origen inmigrante en nuestras escuelas. Como se verá, en el presente informe sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrantes en España se hablará numerosas veces de la integración de estos alumnos en las escuelas sin proporcionar realmente una definición de lo que se entiende por integración. Y no se ha hecho, precisamente, por la falta de un modelo de integración claro. La única definición de "integración" que se puede dar, procede, no de la aplicación de un proyecto integrador global hondamente reflexionado, sino de la propia práctica. Según ésta, la integración de un niño empieza con su derecho a la escolarización, y por tanto obligación de las autoridades a proporcionársela, y acaba, en la mayoría de los casos, con unas cuantas clases de apoyo al aprendizaje del castellano.

Sin embargo, existen muchas más cuestiones que dilucidar. El desconocimiento del idioma no es la única dificultad a la que se enfrentan los niños extranjeros al sumergirse en un aula. Existen otros factores que pueden afectarle incluso de forma más decisiva, como el nivel curricular, el ambiente familiar y social, la edad, etc... por no hablar de los diferentes parámetros culturales en los que hasta el momento de su llegada se ha movido el alumno. En este contexto, se hace patente la necesidad de un debate paralelo para definir y precisar qué modelo de integración queremos en las escuelas, pero no en cada escuela, sino en todo el sistema educativo, y no dejar en manos de las escuelas, y de la buena voluntad de los maestros y profesores, la cuestión de la integración de unos niños que, generalmente, no tienen unas condiciones socioeconómicas y personales fáciles.

El informe que sigue pretende ser el resultado de una investigación **exploratoria** sobre las condiciones de escolarización de los niños de origen inmigrantes en España. Seguramente, todas las hipótesis que se manejan podrían ser demostradas más rotundamente. No aspira a proclamar afirmaciones definitivas sobre cómo y en qué condiciones se escolariza a todos los niños en el territorio nacional, pero sí dar una panorámica general y fidedigna, que permita abordar la cuestión, quizás de manera más concisa, en investigaciones posteriores.

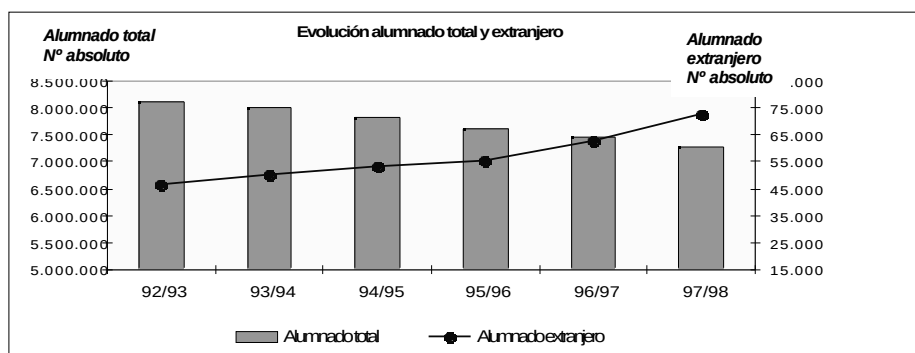
Evolución del alumnado extranjero y tasa de escolaridad

Para obtener los datos correspondientes a la totalidad del territorio nacional, hay que acudir a los datos proporcionados por el MEC para los cursos 96/97. Según estos datos, en ese año hubo 62.707 alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas no universitaria, lo que supone apenas un 0.8% del alumnado total. Esta cifra representa un incremento del 13% respecto al curso anterior, mientras que si consideramos a la totalidad del alumnado la variación interanual fue negativa, situándose en un -2,3%. Para hacernos una idea de lo que numéricamente representa la creciente presencia de alumnos extranjeros en España, en el periodo comprendido entre los cursos 92/93 y 96/97 ha habido un incremento del 36%, mientras que el número total de alumnos ha decrecido un -8,2%.

	Alumnado total	Coef. Var.	Alumnado extranjero	Coef. Var.
92/93	8.118.456		46.111	
93/94	8.002.577	-1,4	50.076	8,6
94/95	7.818.179	-2,3	53.213	6,3
95/96	7.623.315	-2,5	55.362	4,0
96/97	7.445.367	-2,3	62.707	13,3
97/98*	7.261.965	-2,5	72.723	16,0

Fuente: Estadísticas del MEC. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.
Elaboración propia.

Gráfico 1

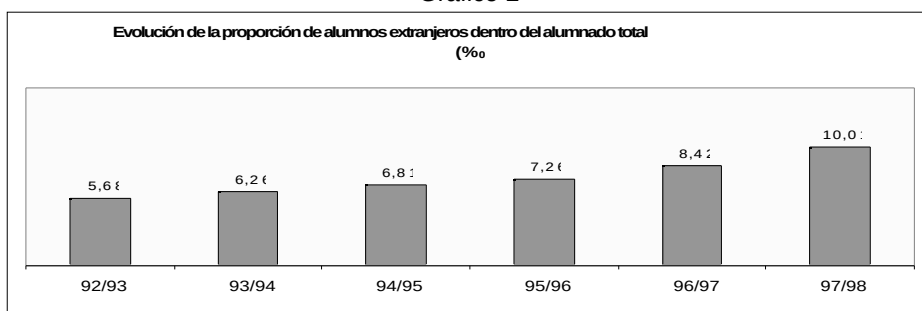


Fuente: Estadísticas del MEC. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.
Elaboración propia.

* Como ya se ha dicho, aunque el presente informe está realizado en base a los datos del curso 96/97, en las series temporales que muestran la evolución del alumnado extranjero, sí se han incluido las del curso 97/98. Estos datos no estaban desagregados, y se contaba casi exclusivamente con el número absoluto de escolares de origen extranjero.

El gráfico 1 muestra cómo el peso de los alumnos extranjeros sobre el total del alumnado en España es aún bastante reducido, pero resalta el hecho de que no ha dejado de crecer en los últimos años, en tanto que el número total de estudiantes en las enseñanzas preuniversitarias ha disminuido de forma incesante e incluso drástica. Es decir, el número de estudiantes españoles disminuye, lo que sin duda se relaciona con la caída de las tasas de natalidad, mientras que la presencia de alumnos extranjeros en las aulas aumenta constantemente. Así, en el curso 96/97, la proporción de alumnos extranjeros dentro de las aulas españolas fue de más de ocho estudiantes extranjeros de cada mil autóctonos, tres más que para el curso 92/93 (gráfico 2) (la proporción en el curso 97/98 fue de diez alumnos extranjeros por cada 1000 estudiantes, lo que significa un incremento interanual del 16%) . Esto nos sitúa ante una nueva realidad a la que hay que hacer frente, no sólo por este evidente aumento de nuevos "pupilos" y la subsiguiente necesidad que plantea su integración, sino porque todo indica que este proceso va a prolongarse en el tiempo.

Gráfico 2



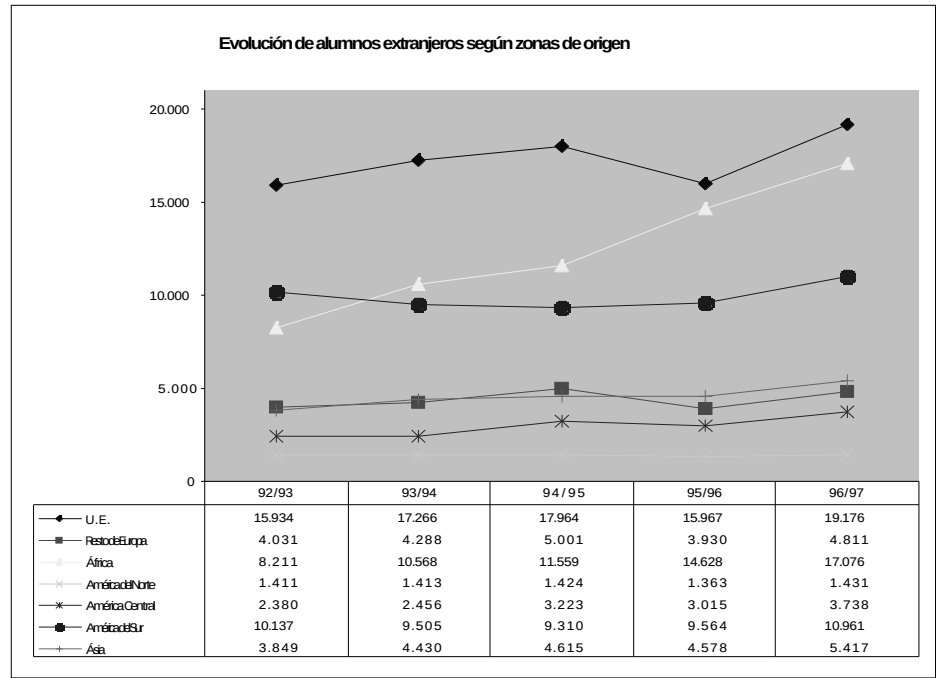
Fuente: Estadísticas del MEC. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.
Elaboración propia.

Lógicamente, el incremento de alumnos extranjeros es consecuencia del aumento de trabajadores inmigrantes en España. Así pues, entre 1996 y 1997 hubo un aumento del 13,14% de residentes extranjeros en España. Como es fácilmente imaginable, las nacionalidades o áreas de procedencia de estos inmigrantes no sufrieron el mismo proceso, existiendo una gran diferencia entre el crecimiento de unos y otros. Paralelamente, el ritmo de crecimiento de los estudiantes extranjeros difiere según la procedencia. El incremento más acusado se da entre los estudiantes de origen africano, igual que en el caso de los inmigrantes en general, especialmente motivado por aumento del contingente marroquí en los últimos años. Aunque en menor medida, también el colectivo asiático ha visto aumentada su representación, de la mano principalmente de chinos y filipinos. En cuanto a los niños procedentes de Iberoamérica, su desarrollo en los últimos años se debe sobre todo a los peruanos, dominicanos y colombianos.

El gráfico 3 presenta el desarrollo que los estudiantes extranjeros han experimentado según sus zonas de origen. Cabe señalar que en el intervalo del

curso 95/96 y 96/97 todos los colectivos han experimentado un aumento en el número de alumnos. Destaca considerablemente la línea ascendente que representa al colectivo africano, que va camino de alcanzar a la que representa al europeo. Teniendo en cuenta que el ritmo de crecimiento de la inmigración de origen europeo se ha ralentizado en los últimos años, mientras que el africano va en continuo aumento, debido tanto a la llegada de nuevos trabajadores, como al proceso de reagrupación familiar de los que ya se hallan en España, proceso que no afecta a los europeos, cabe esperar que en un futuro cercano el colectivo africano supere al europeo en cuanto al número de estudiantes. Precisamente esto es lo ocurrido con el colectivo sudamericano, que se ha visto, en tan sólo cuatro años, ampliamente superado por el africano. En cuanto a los que se hallan por debajo de la tabla, desde América Central y Asia nos llegan estudiantes de forma moderada pero incesante, mientras que la línea que representa al colectivo norteamericano ha permanecido estable en estos últimos cursos escolares.

Gráfico 3

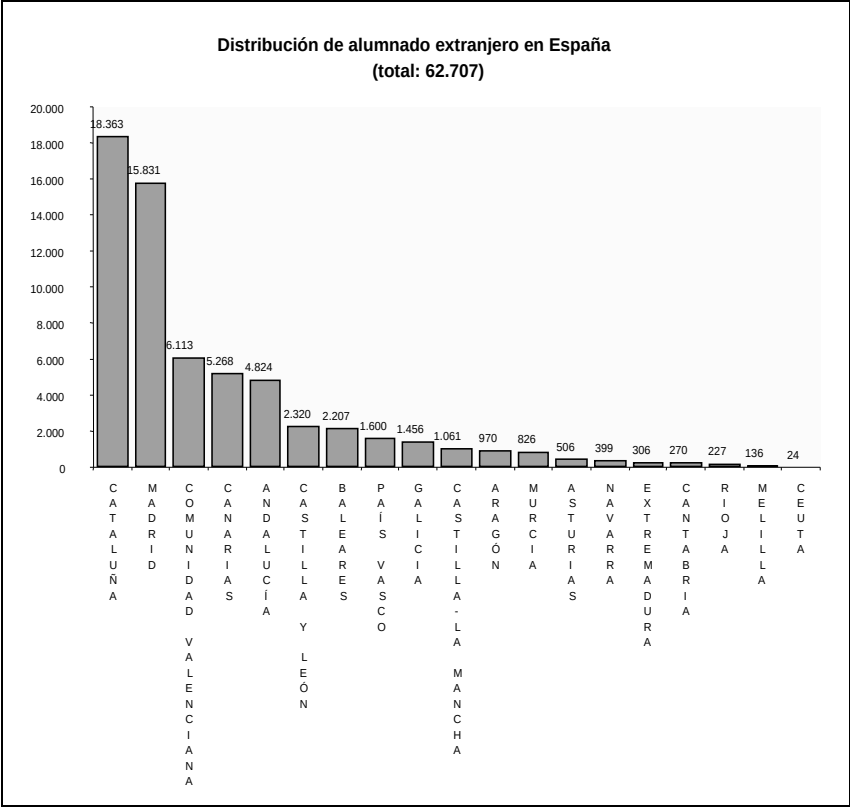


Fuente: Estadísticas del MEC. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.
Elaboración propia.

La distribución geográfica de los estudiantes extranjeros en España es desigual en las distintas CCAA, como lo es la distribución de los residentes extranjeros. Sólo en Madrid y Cataluña se concentra más del 50% del alumnado de

origen extranjero. A estas dos comunidades les siguen, de lejos, la Comunidad Valenciana, Canarias y Andalucía. En el extremo contrario, las comunidades uniprovinciales, como es lógico, son las que menor número acogen.

Gráfico 4



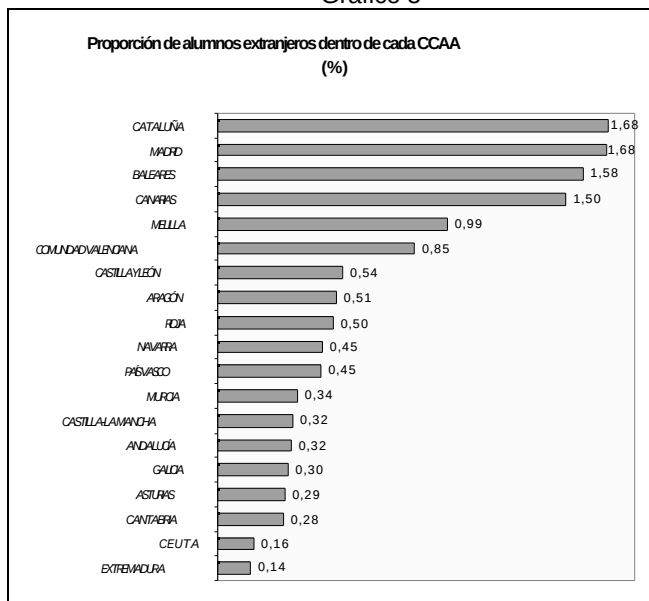
Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Elaboración propia.

Se podrían establecer paralelismos entre la anterior distribución y la distribución del número de inmigrantes (residentes extranjeros) en cada comunidad. Aunque similares, estas dos distribuciones no son exactamente iguales. En realidad no tienen por qué coincidir ya que habría que tener en cuenta la estructura de edades de la población inmigrante en cada comunidad. Aun así, llama la atención el reducido número de estudiantes extranjeros en Andalucía en relación al número de residentes extranjeros en dicha comunidad, que se sitúa en tercer lugar en cuanto al número de residentes.

Igualmente, si consideramos el porcentaje de estos niños extranjeros escolarizados en cada una de las CCAA en relación al total del alumnado en dichas CCAA, la distribución varía. Es decir, en términos absolutos, en lo que al número de escolares extranjeros se refiere, la Comunidad Valenciana y Andalucía están dentro de las cinco comunidades con mayor presencia de estos niños (gráfico 4). Pero este "ranking" varía al considerar el número de estudiantes en total que cursan estudios en estas dos comunidades (gráfico 5), de forma que no son de las primeras en cuanto al peso que este alumnado tiene dentro de sus fronteras. Especialmente en el caso de Andalucía, que acoge a un buen número de estudiantes extranjeros, estos apenas representan el 0,32%. De la misma manera, Baleares o Melilla no son de las que más niños extranjeros atienden, pero estos representan un peso relativo considerable dentro de las mismas.

De todo esto se desprende que el alumnado extranjero no se reparte en las mismas proporciones en el territorio nacional de la misma manera que el alumnado autóctono, y que se producen concentraciones espaciales.

Gráfico 5



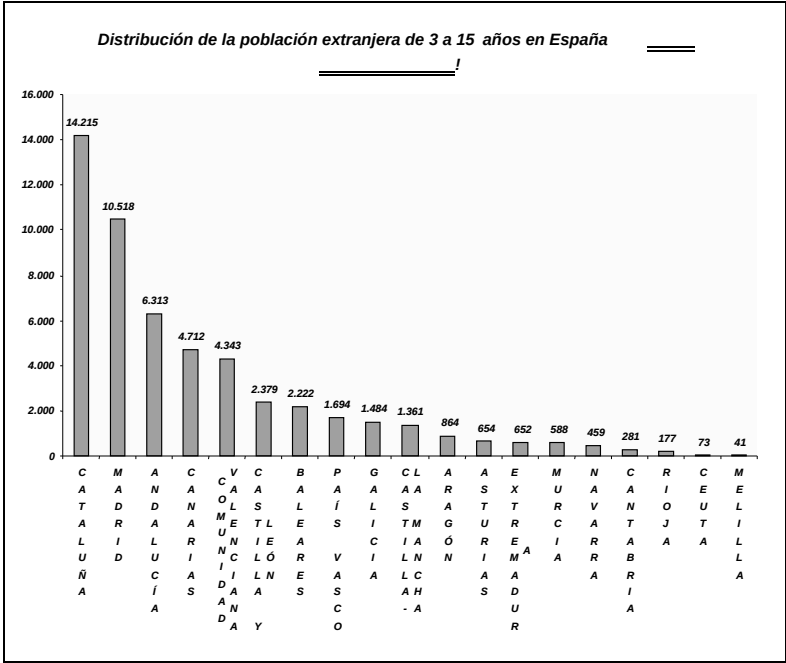
Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Elaboración propia.
Media nacional es de 8,42 alumnos extranjeros por cada mil autóctonos.

Para dotar a estas cifras de un mayor significado, deben ser comparadas con el peso de la población extranjera en edad de escolarizar en España. El anuario Estadístico de Extranjería proporciona las edades de los niños extranjeros agrupadas en intervalos poco operativos para el caso que nos ocupa: de 6 a 15

años y de 16 a 18, es decir, agrupa a los de 16, edad que actualmente entra dentro de la escolarización obligatoria, con los adolescentes que ya están fuera de la misma. Por tanto, la comparación entre el número de niños extranjeros escolarizados y los “escolarizables” no es del todo exacta, pero sí puede proporcionar una pista sobre las tasas de escolarización de los niños extranjeros, tasa que ha de tomarse como una rudimentaria estimación.

Considerando al intervalo de tres a quince años, nos encontramos de nuevo con que Madrid y Cataluña aglutinan al 46% de la población infantil extranjera, seguidas de Andalucía, Canarias y Comunidad Valenciana.

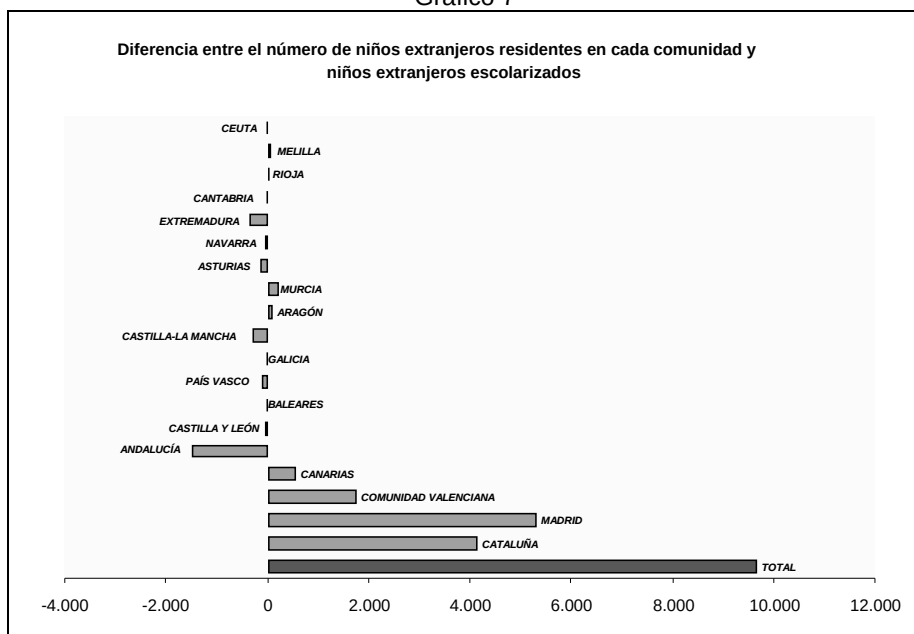
Gráfico 6



Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería. 1997.

Como resultado de contrastar las cifras anteriores con el número de escolarizados en cada comunidad, tenemos el gráfico 7 que ilustra la diferencia entre el número de residentes extranjeros de entre 6 y 15 años y el de escolarizados en cada comunidad. La línea vertical señalar una diferencia nula. Hay algunas comunidades que rozan esta situación. Las barras hacia la derecha de la línea vertical se han de interpretar como que, según las fuentes utilizadas, hay más niños escolarizados que niños residentes. Las barras hacia la izquierda, por el contrario, indican un predominio de los niños residentes sobre los escolarizados.

Gráfico 7



Fuentes: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Anuario Estadístico de Extranjería. 1997.

En total, el saldo entre el número de extranjeros menores residentes en España y el número de extranjeros escolarizados es positivo a favor de los escolarizados, gracias al saldo positivo que arrojan algunas comunidades, entre las que se encuentran las que mayor número de alumnos reúnen. Estos datos, vale la pena insistir, hay que tomarlos con cautela y no dejarnos llevar rápidamente por las apariencias. Podrían interpretarse como un indicio de la cantidad de "irregulares" que residen en nuestro país. Esta explicación, se ve contrarrestada con otra de carácter más alentador: el respeto que parece merecer por parte de las autoridades educativas el derecho de matriculación de los hijos de inmigrantes independientemente de la situación legal de éstos. Lejos de estas explicaciones difícilmente demostrables, más bien parece una prueba de la cantidad de menores que escapan de las estadísticas oficiales, y de la dificultad de precisar las tasas de escolaridad de este colectivo. Por otro lado, no hay que olvidar la no inclusión de los adolescentes de 16 años que pueden estar escolarizados.

Así pues, en términos generales, no parece, o al menos no es demostrable, que existan segmentos significativamente importantes de población infantil extranjera sin escolarizar. Esto podría considerarse el resultado de una política exitosa por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, existen indicios que apuntan a una "desescolarización encubierta", al menos en secundaria. Es decir, aunque no es una práctica muy generalizada sino más bien una excepción, existen

segmentos de la población extranjera que tras escolarizarse en alguno de los centros de secundaria, no asisten, o lo hacen muy poco, al mismo. Así lo afirma el jefe de estudios de un instituto de Madrid:

“P: Osea, que el hecho de que se haya implantado una obligatoriedad en la secundaria, he hecho que haya habido más flujo.

R: Claro, porque eran niños que en gran medida antes estaban desescolarizados, sobre todo los chinos, y los chinos, en alguna medida, todavía están desescolarizados. Es decir, hay que ir a visitarlos a sus casas, se mudan de domicilio, algunos dicen que esta matriculados en Barcelona y no están matriculados en Barcelona, están trabajando, les ves por la calle, y les ves por la calle trabajando vállase usted a saber dónde. Nosotros hacemos el correspondiente comunicado de inspección a los servicios sociales, y nuestra trabajadora social va a visitarlos, nos preocupamos de ellos, pero sabemos o sospechamos de algunos que están sin escolarizar. Desaparecen, sobre todo desaparecen. (...) Muchos de los que se matriculan, lo hacen y no aparecen”. (jefe de estudios de un IES madrileño del distrito centro, con alta concentración de inmigrantes).

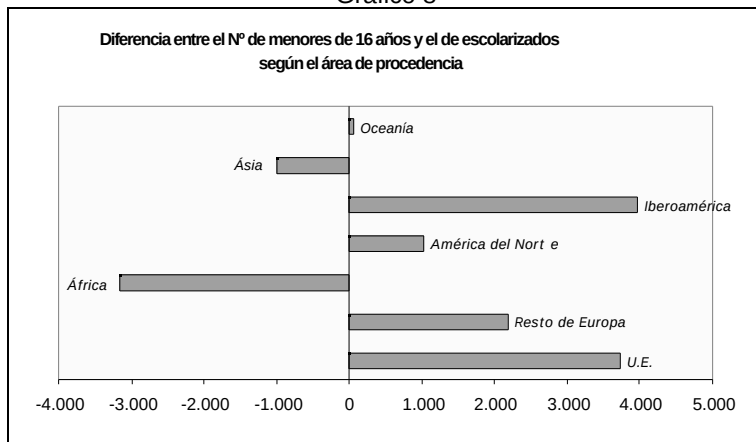
Hay, pues, muchas otras cuestiones que hay que dilucidar antes de poder sentirnos orgullosos por el trato que se les da a nuestros niños “inmigrantes”. Antes bien, éste éxito respecto a las (aparentemente) altas tasas de escolarización de estos niños indica que los esfuerzos no deben dirigirse tanto al proceso de “captación” de niños escolarizables, aunque sea este un aspecto que en ningún caso se deba descuidar, sino más bien al trato y atención que estos niños reciben en las aulas por parte de las autoridades, profesores y, en definitiva, cualquier instancia relacionada con su educación.

Continuando con el análisis del gráfico 7, a pesar de todas estas razones que nos obligan a la prudencia, no deja de sorprender, sin embargo, el lapsus que parece existir entre estos dos datos que venimos comparando en algunas comunidades, especialmente en Andalucía y, en mucha menor medida, Extremadura y Castilla-La Mancha. Estas dos comunidades arrojan un saldo claramente favorable a los residentes frente a los escolarizados. Es decir, hay un lapsus de población “escolarizable” que no aparece en las estadísticas de la población escolarizada. No conviene, dejándonos llevar por las apariencias, sacar conclusiones apresuradas. Como mucho, esta situación podría constituir una hipótesis para un estudio mucho más minucioso, pero, en cualquier caso, sí es algo que no puede dejar de mencionarse.

Si hacemos el mismo análisis tomando como referencia el país o área de procedencia, y teniendo en consideración las mismas cautelas que en el caso anterior, los colectivos de niños africanos y asiáticos presenta un saldo negativo en contra de los niños escolarizados. Es decir, según las fuentes consultadas, tomados estos dos grupos, existen más niños residentes que niños escolarizados. Por otro lado, el hecho de que el número de niños de 3 a 15 años sea mayor que el de escolarizados precisamente en las áreas de procedencia “desarrolladas”, poco o nada susceptibles de entrar en la irregularidad, rechaza la hipótesis de que el saldo

total positivo de niños escolarizados se deba a la cantidad de irregulares que hay en España. Más bien vendría a confirmar la suspicacia que debe levantar el análisis comparativo de dos fuentes diferentes.

Gráfico 8



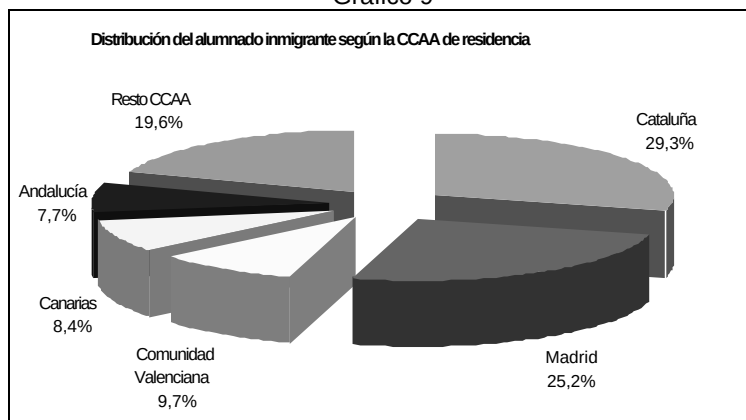
Fuentes: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Anuario Estadístico de Extranjería. 1997.

Distribución del alumnado extranjero por CCAA

Como se verá más adelante, existe una gran concentración de la población estudiantil extranjera en determinadas áreas e incluso en ciertos centros escolares, lo que sin duda constituye uno de los escollos que deberían ser combatido en pro a su buena integración. Existen muchas variables que favorecen esta concentración, unas imputables al sistema educativo, y otras no. Como es lógico, entre las segundas está el hecho de que los alumnos extranjeros se aglutinan en los lugares donde residen los trabajadores extranjeros, lo cual tiene difícil solución, o por lo menos, es algo que excede la competencias de la comunidad educativa.

Las comunidades que aglutinan mayor número de estudiantes en enseñanzas generales de origen extranjero son Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Canarias y Andalucía. Ocho de cada diez niños extranjeros escolarizados en España cursa sus estudios en alguna de estas cinco comunidades y más del 50% se concentra en Cataluña o Madrid.

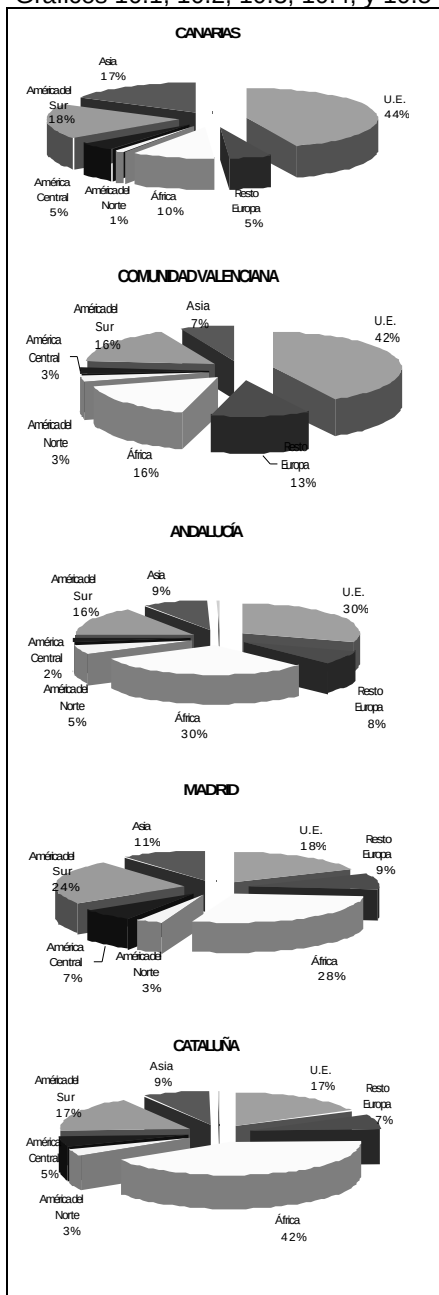
Gráfico 9



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Elaboración propia

Pero, como queda reflejado en los gráficos siguientes, la distribución de las nacionalidades de origen en cada una de las cinco comunidades autónomas con más presencia de alumnado extranjero, en términos absolutos, revela una diferencia cualitativamente importante entre ellas.

Gráficos 10.1, 10.2, 10.3, 10.4, y 10.5



Así, la mitad de los alumnos extranjeros en **Canarias** provienen de Europa, y sin embargo, hay poca presencia de alumnado originario de zonas económicamente deprimidas. Si se admite que la integración de estos alumnos europeos plantea menos dificultades que la de los niños procedentes de zonas no tan favorecidas, esta distribución revela una situación ventajosa para esta comunidad.

Parecida situación nos encontramos en la **Comunidad Valenciana**. Más del 50% de sus pupilos extranjeros son de origen europeo, aunque, a diferencia de la comunidad canaria, el contingente de los europeos no comunitarios es aquí importante.

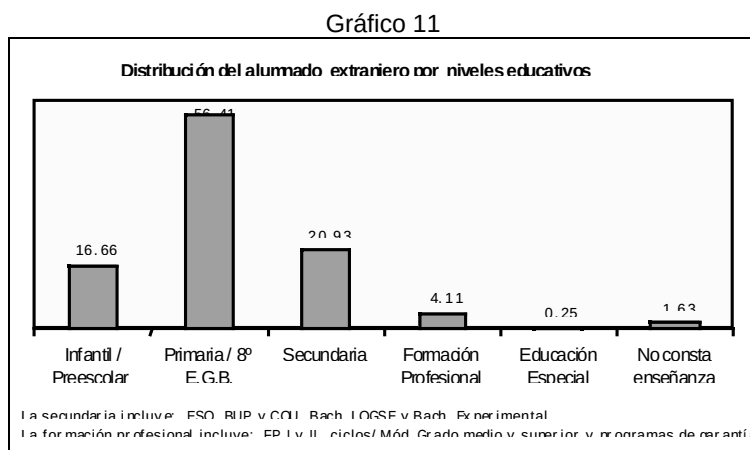
Andalucía presenta un importante volumen de alumnado extranjero poco susceptible de ser inmigración por razones económicas, pero en este caso, se ve acompañado de una importante representación de alumnado africano, con lo que el reparto de escolares provenientes de zonas desarrolladas y zonas pertenecientes al llamado Tercer Mundo es algo más equilibrado.

Por el contrario, en **Madrid y Cataluña** el alumnado extranjero es mayoritariamente procedente de zonas en principio económicamente desfavorecidas, lo que sin duda da a la situación una perspectiva diferente. Cataluña cuenta con un gran contingente africano y en menor medida iberoamericano, mientras que Madrid manifiesta una significativa concentración de alumnos iberoamericanos

Fuentes: Estadísticas del MEC. Curso96/97.
Elaboración propia

Distribución por niveles educativos

Esta distribución no es homogénea, lo que puede parecer lógico, pues el nivel de estudios va en consonancia con la estructuras de edades de los niños extranjeros, pero si tenemos en cuenta que el 55% de los extranjeros menores de 18 tienen entre 6 y 15 años (Fuente: Anuario Estadístico de extranjería, año1997), se observa que la enseñanza primaria esta sobrerrepresentada, y subrepresentadas las demás.



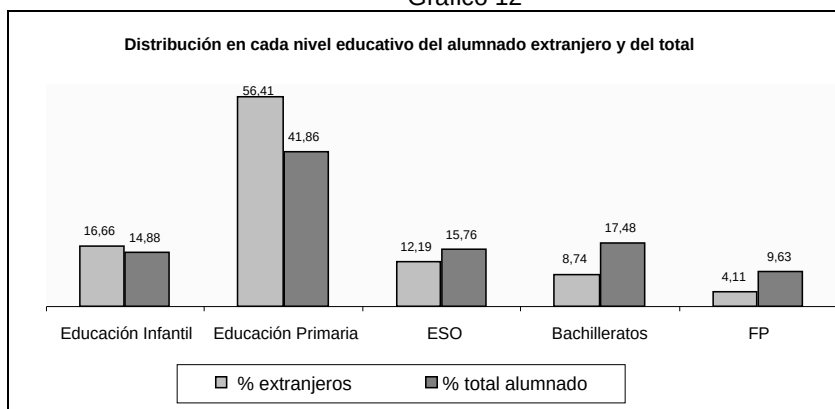
Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

Comparando esta distribución con la del alumnado total, se observa que en ambos casos existe una concentración de alumnos en la enseñanza primaria, pero esta concentración es mucho mayor dentro del grupo de alumnos extranjeros. De hecho, considerando a todas las enseñanzas secundarias (obligatoria, post-obligatoria y FP) como un solo grupo, éste representa el 42,8% en el caso de la totalidad del alumnado, es decir, supera a la enseñanza primaria, mientras que se queda en el 25% en el caso de los extranjeros. Se produce, pues, una fuerte caída de alumnos extranjeros en la enseñanza secundaria, en especial en la no -obligatoria. Ya se ha dicho que esto se relaciona con la estructura de edades de estos niños, pero no esta de más preguntarse si esto no es independiente de las expectativas de las familias y de la actitud de estas hacia la institución educativa, y cabría igualmente cuestionarse si no es un reflejo de las dificultades acumuladas durante el periodo de escolarización anterior y la falta de ilusión que ello produce, y también como consecuencia de la aplicación Ley 7/85.

	Extranjeros	%	Total Alumnado	%
Educación Infantil	10.448	16,66	1.115.244	14,88
Educación Primaria	35.374	56,41	3.137.278	41,86
Educación Especial	159	0,25	28.586	0,38
ESO	7.645	12,19	1.181.466	15,76
Bachilleratos	5.480	8,74	1.310.341	17,48
FP	2.580	4,11	721.854	9,63
No consta	1.021	1,63		
TOTAL	62.707		7.494.769	

Fuentes: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.

Gráfico 12



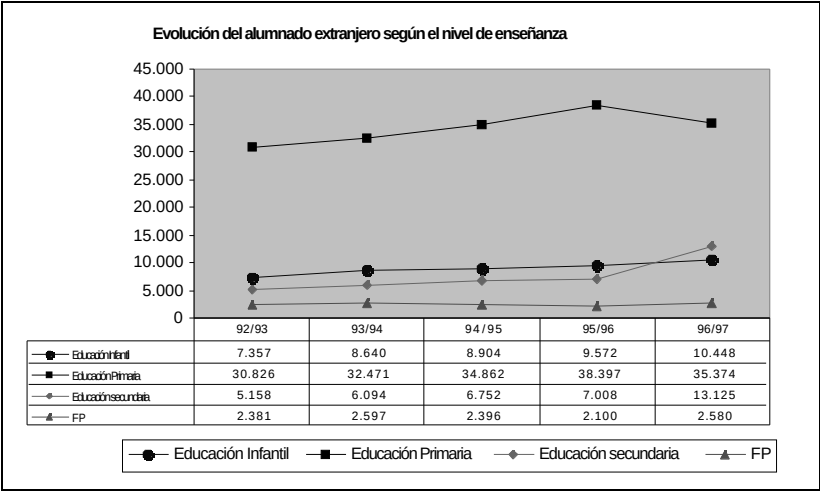
Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

La evolución en estos últimos años de la escolarización de niños extranjeros según los niveles educativos (gráficos 13 y 14), revela una propensión a la alta de la enseñanza primaria. Aparte de ser la que más número de estudiantes acoge, es la que crece más de año en año. Esta evolución es radicalmente opuesta a la del alumnado autóctono, cuya presencia en la enseñanza primaria no ha dejado de caer desde 1992, bien es cierto que el cambio de tendencia en el último curso a favor de la escuela secundaria se produce, tanto en el caso de la totalidad del alumnado como en el de los extranjeros, por la entrada en vigor de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria (ESO) y el transvase de parte del alumnado de primaria a la secundaria. Esto hace que:

1. En lo que se refiere a la totalidad del alumnado, las enseñanzas secundarias superan por primera vez a la primaria (curso 97/98).

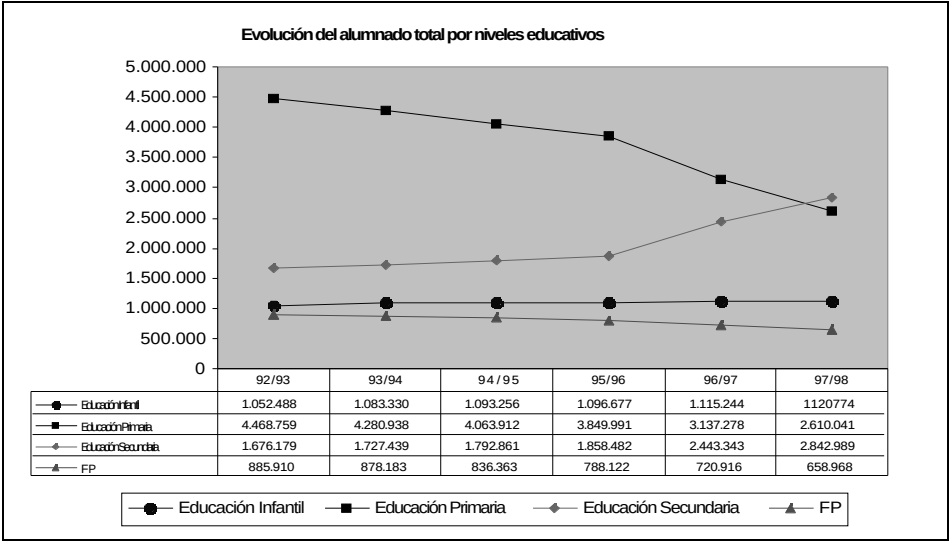
2. En cuanto al colectivo de alumnos extranjeros, las enseñanzas secundarias (exceptuando FP) sobrepasan también por primera vez, a la infantil (curso 96/97), al tiempo que descienden en la primaria.

Gráfico 13



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.
Elaboración propia.

Gráfico 14



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.
Elaboración propia.

Quizás esta caída de la presencia de alumnado extranjero en la enseñanza secundaria, respecto a la primaria, merezca una atención especial, ya que existen indicios que hacen pensar que la disposición hacia la enseñanza secundaria es diferente según el origen de los estudiantes. Sin embargo, antes de profundizar en este tema, conviene examinar la distribución de los alumnos según sus países o zonas de origen, para, posteriormente, poner en relación ambas cuestiones, es decir, el nivel educativo de los estudiantes de origen inmigrante según su área de procedencia. Debemos tener en cuenta que, al amparo de la Ley 7/85 los alumnos extranjeros que no tuvieran su situación jurídica en territorio español regularizada, aunque realizaran estudios dentro de la enseñanza no obligatoria no se les concedía su título correspondiente

Distribución por país o área de procedencia.

Existen más de 150 nacionalidades presentes en el sistema educativo español. Sin embargo, la población de estudiantes extranjeros se encuentra concentrada: seis nacionalidades agrupan casi al 50% de los estudiantes; una veintena de ellas, al 78%.

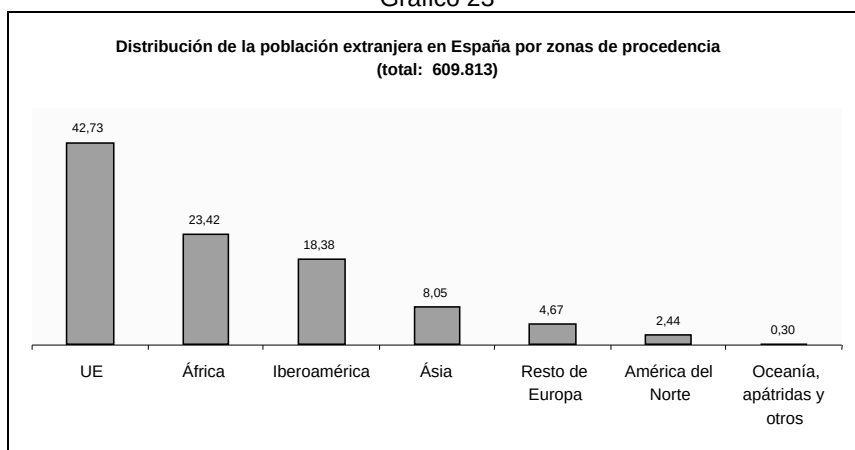
	% sobre el total (62.707)	% acumulado
Marruecos	20,7	20,7
Alemania	7,1	27,8
Reino Unido	6,2	34
Portugal	5,7	39,7
Francia	5,4	45,1
Argentina	4,6	49,7
Perú	4,1	53,8
República Dominicana	3,1	56,9
China	2,8	59,7
Italia	2,2	61,9
Colombia	2,1	64
Estados Unidos	2,1	66,1
Venezuela	2,0	68,1
Brasil	1,6	69,7
Polonia	1,6	71,3
Suiza	1,4	72,7
Filipinas	1,4	74,1
Guinea Ecuatorial	1,3	75,4
Chile	1,2	76,6
Bélgica	1,2	77,8
Otras (138 nacionalidades)	22,0	100,0

Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.

El predominio de estudiantes marroquíes es evidente. El 20% de los estudiantes extranjeros tienen esta nacionalidad. A Marruecos le siguen cuatro países pertenecientes a la Unión Europea (Alemania, Reino Unido, Portugal y Francia) que agrupan al 24,4 de la población estudiantil extranjera. Esto hace que, a pesar de la superioridad del número de marroquíes, si atendemos a la procedencia por zonas o regiones, el conjunto que más escolares aporta es el procedente de la Unión Europea (30,5%), lo cual es importante, pues significa que gran parte del alumnado extranjero viene de zonas económicamente desarrolladas.

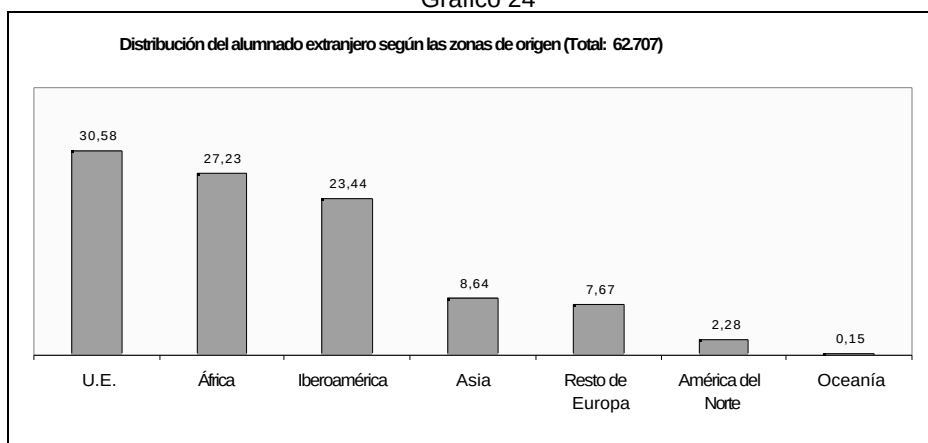
Evidentemente, la procedencia de los estudiantes extranjeros no es casual, sino que se corresponde con la procedencia de sus mayores. A falta de un estudio exhaustivo sobre la estructura de edades de cada nacionalidad o colectivo representado, en términos generales, la distribución del alumnado de origen extranjero reproduce la composición de la población inmigrante.

Gráfico 23



Fuente: Anuario Estadístico de Extranjería. 1997. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

Gráfico 24



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

Como puede apreciarse, el conjunto europeo es el que aporta mayor número de escolares. Sin embargo, es el contingente africano el que ha experimentado el mayor incremento en los últimos años. En tan sólo seis cursos, los estudiantes africanos han pasado de constituir el 17% de la totalidad de los pupilos extranjeros, al 27%. En el mismo periodo, el conjunto procedente de la Unión Europea, a pesar de ser siempre el más numeroso en números absolutos, ha visto cómo se estabiliza su aportación relativa en las aulas españolas. Poco más o menos puede decirse del resto de los colectivos. Aparte del africano, sólo el centroamericano registra un aumento. El resto, sufre un estancamiento, e incluso retroceso. De aquí se desprende que la creciente presencia e importancia de los estudiantes extranjeros en los centros españoles, se debe fundamentalmente a los niños que vienen del continente africano. No hay que olvidar que estamos hablando de la evolución experimentada en el peso relativo de cada colectivo sobre la totalidad de estudiantes extranjeros. Recordemos que, en cuanto a los números absolutos, casi todos los colectivos sufren un incremento (gráfico 3).

Evolución del peso de cada área de origen sobre la totalidad del alumnado durante los últimos 6 cursos					
	Curso 92/93	Curso 93/94	Curso 94/95	Curso 95/96	Curso 96/97
África	17,81	21,10	21,72	27,41	27,23
(Marruecos	13,63	16,25	16,12	20,39	20,74)
UE	34,56	34,48	33,76	29,92	30,58
Resto de Europa	8,74	8,56	9,40	7,36	7,67
América del Norte	4,48	3,76	3,69	3,53	3,20
América Central	3,74	3,96	5,05	4,68	5,04
América del sur	21,98	18,98	17,50	17,92	17,48
Asia	8,35	8,85	8,67	8,58	8,64

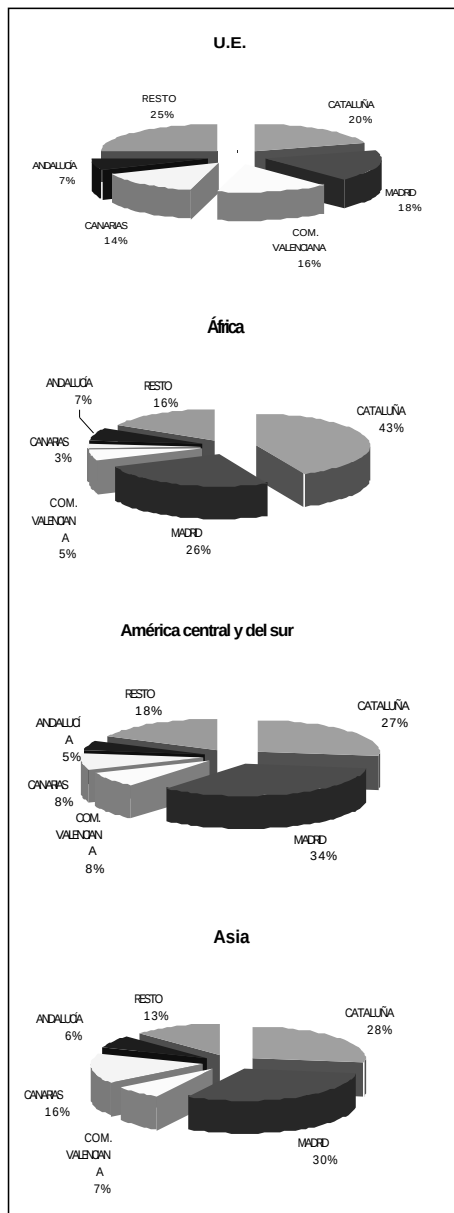
Fuente: Estadísticas del MEC. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.

El predominio de estudiantes procedentes del continente africano es la consecuencia del aumento de inmigrantes de nacionalidad marroquí que han ido llegando recientemente a España. Estos representaron, durante el curso 96/97, el 76% de todos los escolares de origen africano, y porcentajes muy similares en años anteriores. De hecho, es el país que mas incremento ha experimentado, tanto en lo que se refiere a población en general como a la población estudiantil, en los últimos años. En tan sólo 6 cursos escolares ha pasado de representar el 13% del total de los estudiantes extranjeros (curso 92/93) al 20% en el curso 96/97.

Este continuo llegar de niños y niñas marroquíes a las aulas no es una cuestión baladí, y plantea el reto de la multiculturalidad en la educación española, pues significa tener a un buen número de escolares con distinta lengua, religión, costumbres alimentarias, incluso distinta grafía, cosa que no deja de tener su importancia para el aprendizaje. Los educadores coinciden en señalar la lengua como el principal “agente integrador”, es decir, cuanto mejor sea el dominio de la lengua de acogida, tanto en su vertiente hablada, como en la escrita, tanto mayores serán las posibilidades de éxito en la integración de cualquier niño recién incorporado al sistema educativo. Así pues, aun no siendo el único factor, si se admite la idea de que el dominio de la lengua facilita la integración, parece lógico suponer que, al menos en principio, las perspectivas son algo diferentes para un pupilo mejicano, por ejemplo, que para un marroquí, lo que nos sitúa ante una realidad que exige enérgicas medidas integradoras

Si queremos que la educación nuestras escuelas avancen en el desarrollo de la idea de la multiculturalidad, tendrán que proporcionar a todos los alumnos, cualquiera que sea la cultura a la que pertenecen, los mecanismos necesarios para que puedan mantener y desarrollar sus propias lengua y cultura. Así pues, la mayor presencia de niños marroquíes en las aulas españolas, con su cultura en algunos aspectos tan diferente a la nuestra, plantea con más intensidad la necesidad de una educación no basada en ideas que confieran una superioridad de una cultura sobre otra, y así poder llegar a una situación en la que las diferencias culturales (religión, hábitos alimenticios o incluso lengua) no sean cuestiones tan importantes a la hora de acoger a nuevos estudiantes, ya que la educación multicultural implica el respeto y mutuo conocimiento y reconocimiento, en igualdad de condiciones para todos.

Gráficos 25.1, 25.2, 25.3 y 25.4



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

Ya se examinó la proporción de escolares en cada CCAA según sus nacionalidades o áreas de origen. Aunque lógicamente las dos distribuciones estén relacionadas, no esta de más conocer cómo se reparten los escolares extranjeros en las distintas comunidades según sus nacionalidades. Veremos así, cómo existe una concentración de estudiantes de determinadas zonas de origen en ciertas CCAA. Evidentemente, esta distribución es correlativa con la de la población extranjera en España, cuestión que no va a ser analizada en esta investigación

Los escolares **europeos** son los más repartidos por todo el territorio nacional, siendo significativa su presencia aparte de en Madrid y Cataluña, en la Comunidad Valenciana, Canarias y, en menor medida, Andalucía.

Llama la atención la concentración de los niños de origen **africano** en Cataluña, donde casi la mitad de la población estudiantil extranjera pertenece a este colectivo. Si a este dato se añaden los matriculados en Madrid, tenemos que el 70% de los niños africanos estudia en alguna de esta dos comunidades. Esto podría deberse a las redes familiares y de amigos, que existen especialmente entre el colectivo magrebí, que les lleva a asentarse en las mismas zonas y adoptar los mismos patrones de comportamiento.

Parecida situación es la de los escolares **iberoamericanos y asiáticos**, si bien es Madrid la que en este caso aglutina a un mayor número de alumnos de dichas zonas de procedencia (34% en el caso de los iberoamericanos, y 30% en el de los asiáticos). Esta comunidad presenta una gran demanda de servicio doméstico interino, ocupación muy frecuente entre estos dos colectivos. Así, se concentran en alrededor de un 60% en Madrid y Cataluña, si bien los asiáticos muestran también alguna inclinación por Canarias.

Las dispares distribuciones de los niños europeos y el resto de los escolares en las comunidades autónomas, cabe señalar una situación cualitativamente diferente entre unos y otros. Es decir, no importa cuál sea la nacionalidad de los escolares para desear su óptima integración en el sistema educativo español. Dejando a un lado la pregunta acerca de lo que significa realmente el término "integración", lo que parece claro es que al final, ésta se traduce en la forma en la que los niños extranjeros son considerados en los colegios y las aulas en las que cursan sus estudios. Hay muchas cuestiones que inciden en la calidad de la educación que reciben (disposición de sus profesores, asistencia de personal de apoyo, idioma, participación de los padres en la práctica escolar, etc.). Los estudiantes europeos no tienen todas estas cuestiones solucionadas por el mero hecho de proceder de Alemania o de Bélgica. Pero el hecho de que exista una mayor dispersión de este colectivo, junto con su mayor participación en la red de colegios privados, indica que quizás su integración en las escuelas se desarrolla por derroteros que entrañan un matiz diferente al de aquellos por los que transcurre la de los niños de origen más humilde. Esto no quiere decir que la participación de los niños que vienen de zonas económicamente menos favorecidas sea una labor irrealizable. La verdadera cuestión a dilucidar es si el sistema educativo español es igualmente abierto para un niño o una niña marroquí, o para un francés, o para un niño musulmán o uno cristiano.

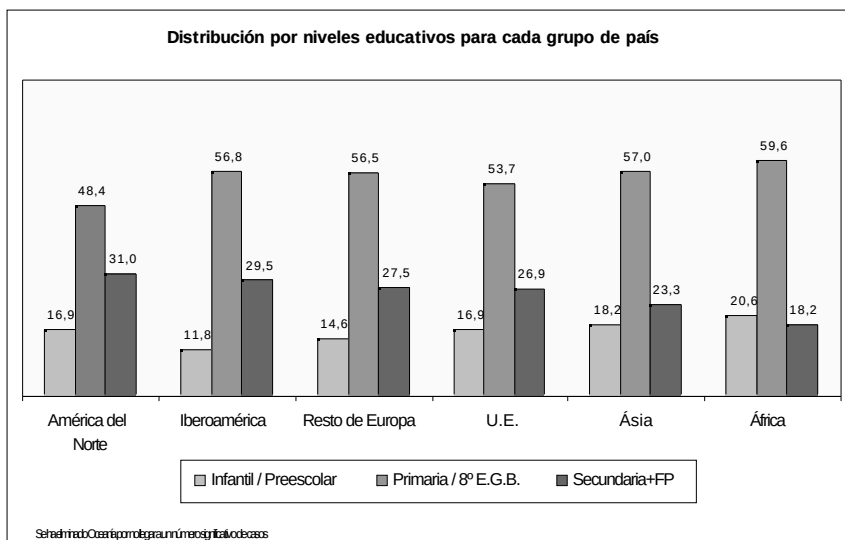
El sistema educativo debe impedir que cualquier niño sea marginado o excluido de la educación por su cultura o grupo étnico al que pertenece. Muy al contrario, tiene que dirigir sus acciones y políticas a la consecución de la integración de los alumnos provenientes de otras culturas. A este respecto, el Título V de la LOGSE esta consagrado a la compensación de desigualdades en educación asignando a los poderes públicos la obligación de desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorecidas debido a factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Sin embargo, es difícil imaginar a un niño procedente de un entorno europeo desarrollado marginado o excluido por su cultura o nacionalidad. Esto no quiere decir que su integración sea fácil, sino que, si no lo es, no se deberá a factores de exclusión y marginación social. Existen colectivos, como el marroquí o el iberoamericano, mucho más susceptibles de sufrir exclusión hecha que les sitúa en una situación de clara desventaja frente a la educación, y a ellos deben de dirigirse las acciones de educación compensatoria.

El nivel educativo según la procedencia.

Examinadas las distribuciones de los escolares de origen inmigrante según los niveles educativos y según la procedencia, ahora puede abordarse el análisis de la diferente presencia de alumnos extranjeros en la enseñanza secundaria según la procedencia de los mismos. El gráfico 15 combina ambas distribuciones.

Gráfico 15



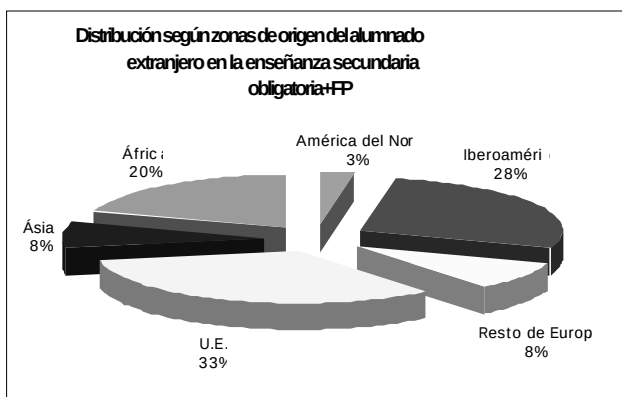
Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

Como puede apreciarse, el colectivo africano ocupa el último lugar en el “ranking” en cuanto a la presencia de estudiantes en la enseñanza secundaria, seguido del asiático. Tan sólo el 18% de este colectivo de estudiantes africanos cursan estudios secundarios. De hecho es el único colectivo que presenta una ventaja de la enseñanza infantil sobre la secundaria. Ahora bien, tomando a la totalidad de residentes extranjeros de entre 16 y 18 años, el conjunto africano ocupa el segundo lugar, con un 30% de todos los residentes extranjeros de estas edades, después del europeo de la UE (fuente: Anuario Estadístico de Extranjería. 1997), lo cual indica que este colectivo se halla subrepresentado en la enseñanza secundaria.

Esto significa que, a pesar de la estructura de edades de cada colectivo, la presencia en la enseñanza secundaria depende en alguna medida de la procedencia de los alumnos, y llama la atención la escasa presencia del alumnado africano en este nivel educativo.

Quizás, esto queda ilustrado de manera más clara examinando los siguientes gráficos. En general, los estudiantes extranjeros en secundaria se reparten de la siguiente forma:

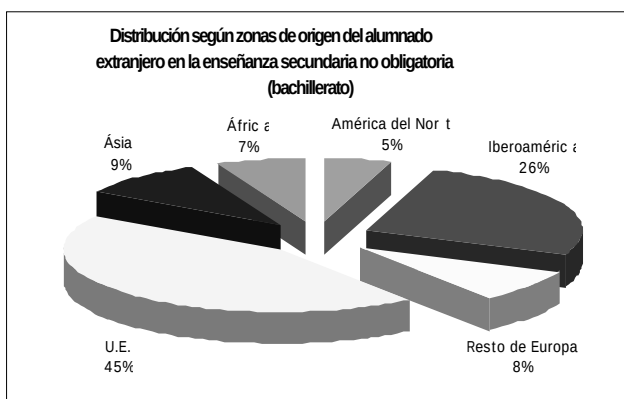
Gráfico 16



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

La diferencia es todavía más acusada si examinamos el reparto de los estudiantes en la enseñanza secundaria no obligatoria, en la que se puede observar que existe una sobrerepresentación de los estudiantes europeos y que los africanos brillan por su ausencia.

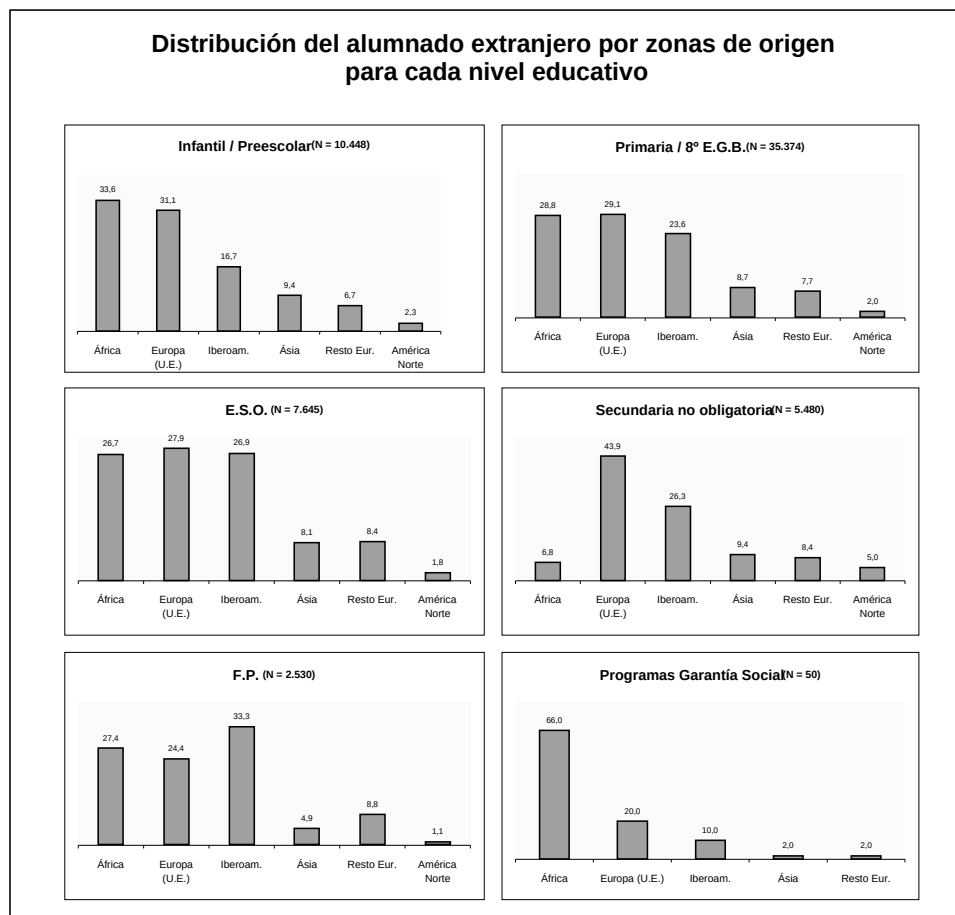
Gráfico 17



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

De manera detallada, los siguientes gráficos reproducen la distribución del los estudiantes extranjeros según sus zonas de origen para cada nivel educativo.

Gráficos 18.1, 18.2, 18.3, 18.4, 18.5 y 18.6



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia. **Nota: En secundaria no obligatoria se incluye BUP, COU, Bach. LOGSE, Bach. Exper. En FP se incluye FP I y II, ciclos/mod. grado medio y superior.**

Como puede verse, existe una significativa presencia de los niños africanos en la educación infantil, nivel en el que constituyen mayoría dentro de todo el colectivo de niños extranjeros. Esto no puede deberse a otra cosa más que a la estructura de edades de la población infantil.

Las distribuciones de los estudiantes extranjeros en primaria y ESO, sin llegar a ser un reproducción de la totalidad de los estudiantes extranjeros en España, sí es más pareja que en el caso de otros niveles educativos. En ambos casos, son los europeos los que más presentes están, pero sin distanciarse mucho del grupo de los africanos y el de los sudamericanos. Por tanto, en los niveles educativos de escolarización obligatoria existe un equilibrio entre los tres colectivos más representados, gracias a la sobrerrepresentación de los dos últimos en la escuela primaria.

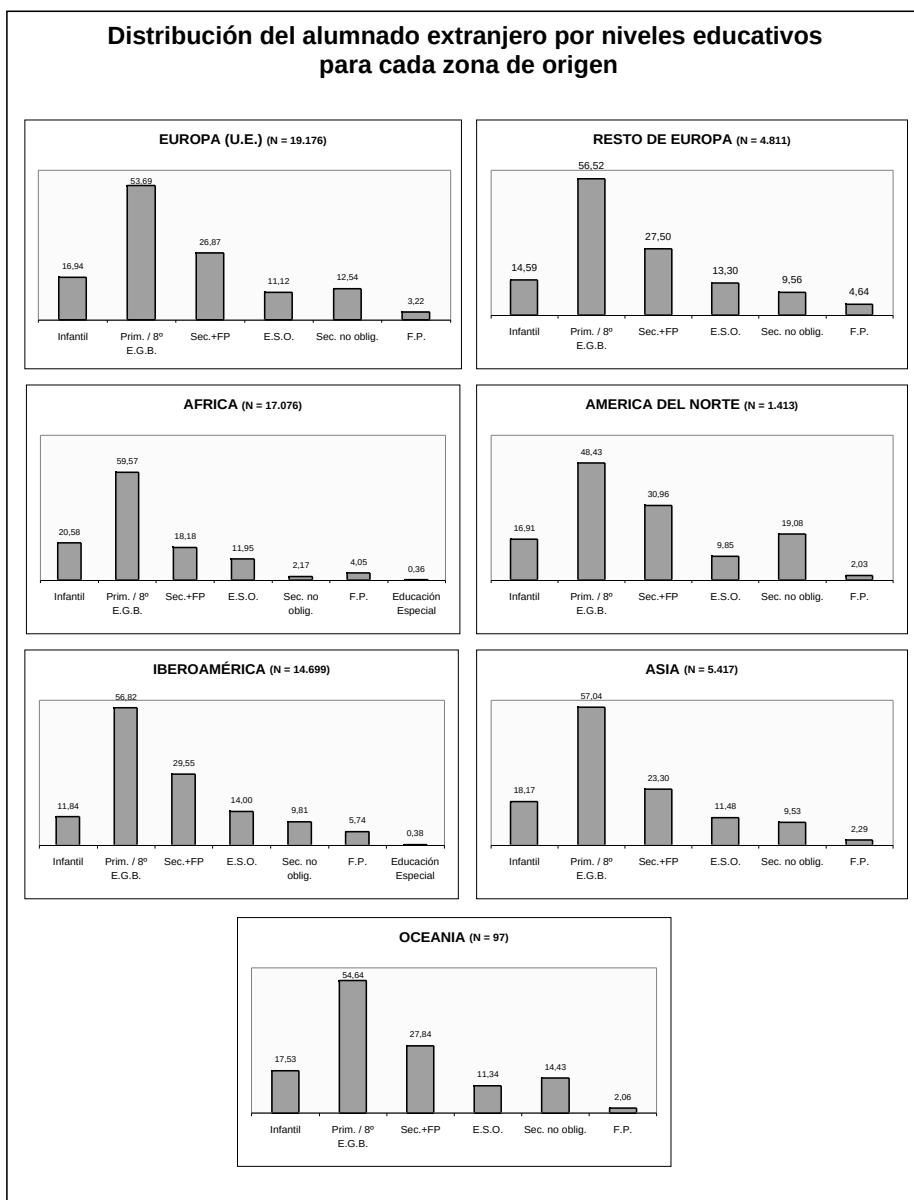
Este equilibrio no existe en los niveles educativos postobligatorios. Como puede apreciarse, el único colectivo que mantiene unos niveles significativos de presencia en la enseñanza secundaria no obligatoria, es el europeo. El sudamericano se sostiene. La distancia entre estos dos grupos en los que a este nivel educativo se refiere, puede considerarse análoga a la que existe en cuanto a la presencia, en general, de europeos y sudamericanos en el sistema educativo español. Esto no es así en lo que se refiere a la FP. Esta modalidad educativa parece que tiene especial aceptación entre los sudamericanos, los cuales se hallan sobrerrepresentados, y constituye el único nivel educativo en el que los alumnos procedentes del continente americano superan a los que vienen de nuestro más cercano, inmediato y desarrollado entorno, es también consecuencia de la aplicación de la Ley 7/85.

Sin embargo, el colectivo africano brilla por su ausencia en lo que a la enseñanza secundaria no obligatoria se refiere. Su presencia desciende de forma elocuente. Al mismo tiempo, aumenta considerablemente en FP y, sobre todo, en el programa de garantía social. Bien es cierto que el número total de alumnos extranjeros que cursan estudios en estos programas de garantía no son suficientes como para ser significativo, pero aun así, el predominio de africanos en este nivel educativo es claro, y da una idea de los diferentes caminos que recorren los estudiantes extranjeros de una u otra procedencia una vez terminada la escolarización obligatoria.

Considerado este grupo de forma individual, sólo el 2% de los niños africanos que cursan estudios en España, lo hacen en alguno de los cursos de la enseñanza secundaria no obligatoria (gráfico 19.3), frente a un 12,5% de los europeos (gráfico 19.1) y un 9,8% de los iberoamericanos (gráfico 19.5).

Sin entrar a profundizar las causas de esta desigualdad, ha de constatarse una incoherencia que, desde luego, no ayuda a paliar la situación: en condiciones normales, un alumno extranjero puede no tener dificultades en matricularse y titularse en educación secundaria, como tampoco en sacarse el graduado escolar. Si esto es así, es decir, si ha obtenido con más o menos esfuerzo personal el graduado en educación secundaria, se supone que está en buena situación para acceder a un umbral formativo superior, bachillerato, módulos profesionales o universidad. Es de suponer que muchos de los que se encuentren en esta situación necesiten ayudas al estudio, es decir, una **política de becas** a la que actualmente, y esa es la contradicción, no tienen acceso.

Gráficos 19.1, 19.2, 19.3, 19.4, 19.5, 19.6 y 19.7



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

Nota: En secundaria no obligatoria se incluye BUP, COU, Bach. LOGSE, Bach. Exper. En FP se incluye FP I y II, ciclos/mod. grado medio y superior.

Distribución según la titularidad del centro educativo.

Es otra de las cuestiones relacionadas con la concentración escolar de los niños de origen extranjeros.

Existe un claro desequilibrio entre la red pública y la privada en cuanto a la matriculación de niños extranjeros a favor de la primera. Esta tendencia de los inmigrantes a matricular a sus hijos en la escuela pública no es muy diferente al comportamiento de los padres autóctonos, quienes también optan por esta alternativa, aunque en el caso de los extranjeros es algo más acentuada. Así, tres de cada cuatro estudiantes extranjeros cursa estudios en un centro público.

Gráfico 20

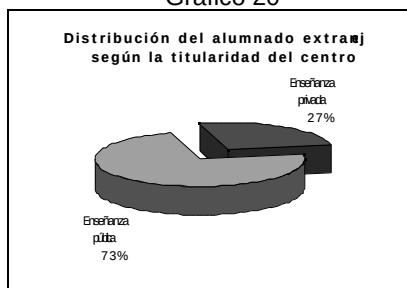
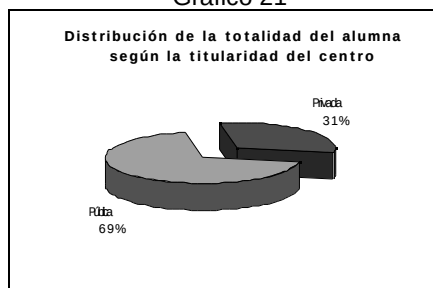


Gráfico 21



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

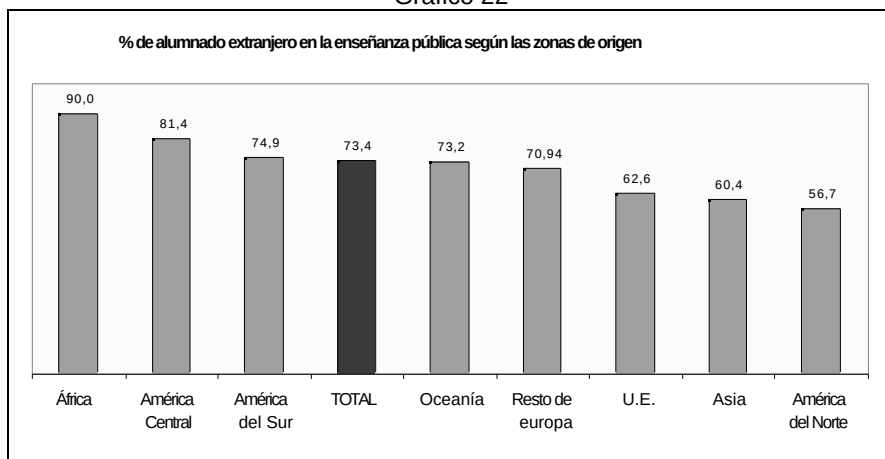
El MEC no proporciona la distribución de los alumnos extranjeros distinguiendo los centros concertados a nivel nacional. Sin embargo, los datos de escolarización del alumnado inmigrante correspondientes al curso 98/99 en los **centros sostenidos con fondos públicos del ámbito de gestión del MEC**, proporcionados por la Subdirección General de Educación Especial y atención a la Diversidad para el curso 98/99, indican que el 86% de los inmigrantes que cursan estudios en estos centros lo hace en colegios o institutos públicos, mientras que el restante 14% lo hace en centros concertados. Esta subdirección no proporciona los datos del alumnado extranjero total, al no contar con los de la enseñanza privada, pero una vez constatado el hecho de que los colegios privados acogen en menor medida a los estudiantes inmigrantes, estas cifras permiten vislumbrar las diferencias dentro del grupo de los centros sostenidos con fondos públicos.

En el último Informe del Consejo Escolar sobre el Estado y la Situación del Sistema Educativo se hace referencia a esta desigualdad:

“Los porcentajes de escolarización en la enseñanza pública y en la concertada del alumnado gitano e inmigrante contrastan fuertemente con los porcentajes globales de escolarización en estas dos redes financiadas con dinero público (...), por lo que el Consejo Escolar del Estado insta al MEC a que tome las medidas oportunas para que los porcentajes de escolarización de la población de referencia sean equivalentes a los de escolarización global¹”

Las diferencias entre los niños extranjeros y los autóctonos en cuanto a la titularidad del centro donde cursan estudios no son muy grandes, como se ha visto. Esta propensión hacia la enseñanza pública se manifiesta en todos los colectivos nacionales, pero no con la misma intensidad. Es decir, dependiendo de la procedencia de los niños existe una mayor inclinación hacia la escuela privada, que en algunos casos, es mayor incluso que en el caso de los niños autóctonos. De esta forma, los niños originarios de las zonas económicamente menos favorecidas se encuentran matriculados en la escuela pública en una proporción por encima de la media, mientras que los que provienen de las zonas más desarrolladas se encuentran por debajo de la misma. Quizás el colectivo asiático pudiera constituir una excepción a esta regla.

Gráfico 22



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

De hecho, existe, por parte de algunos profesionales de la enseñanza, un claro malestar en cuanto a la poca participación de los colegios concertados en cuanto a la acogida de niños de origen inmigrante en sus aulas, y por tanto, la “guetización” de la escuela pública. Algunos acusan a la escuela concertada de

¹ Informe sobre el estado y Situación del Sistema educativo. Consejo Escolar del Estado, curso 96/97. Último informe publicado.

seleccionar a sus alumnos entre los “buenos” alumnos, entre los que no se encuentran los niños extranjeros. Esta acusación ciertamente a veces no resulta nada sutil:

“(…) Si queremos integrar a los que vienen de fuera, nosotros estamos integrando a lo que son de aquí. Porque si en una clase son dieciséis, son catorce extranjeros y dos niños españoles. Entonces, ¿cómo se va a integrar esto? Vete a la calle Santa Isabel, a los colegios privados, a ver cuántos tienen ellos. Pero ahí están, sostenidos con fondos públicos, igual que nosotros. Algo habrá que hacer, digo yo. (...) ¿Tú puedes entender que a mi centro le den las mismas ayudas que a un centro concertado? Sí lo entiendes. ¿Y que el centro concertado haya seleccionado a su alumnado? ¿Qué ellos tengan todos las mismas condiciones, todos los mismos niños y todos las mismas características, y nosotros no? Si estamos los dos sostenidos con fondos públicos teníamos que tener lo bueno y lo malo, y si no, se le quitan los conciertos, ni más ni menos”.

“El problema es de los alumnos de la pública que se van a la privada concertada porque la pública se está empezando a llenar de alumnos marroquíes. Los que ya estaban ubicadas allí, en lo que era una escuela del barrio, los que tienen un poder adquisitivo mejor, automáticamente se cambian. Se crean getos dentro de la escuela pública. ¿Cómo se evita eso?

Hay al menos dos claros mecanismos, según se desprende del testimonio de los profesionales de la enseñanza, de los que se valen los colegios concertados para evitarse alumnos no deseados:

1. La obligación de pagar ciertos servicios no subvencionados y para los que no existen sistemas de ayudas estatales, como el transporte escolar, el uniforme, el comedor, las actividades extraescolares, etc...
2. La no existencia de plazas reservadas para la admisión de alumnos que lleguen con el curso escolar empezado o en cursos y niveles educativos altos, hace que estos colegios se conviertan en cotos cerrados para un colectivo que, muy frecuentemente, se incorpora al curso cuando éste ya ha empezado.

Concentración

Se trata de una de las cuestiones más espinosas y al mismo tiempo de complicada solución, ya que existen centros educativos en los que el volumen de alumnos extranjeros es tal, que se hace difícil hablar de integración y fácil de segregación o “guetización”.

Ya hemos visto que existe una concentración de escolares inmigrantes, en particular, de aquellos que vienen de zonas geográficas más deprimidas económicamente, según ciertas variables, unas lógicamente relacionadas con la de la población inmigrante en general, y otras no tanto, como es el caso de la mayor congregación de estos estudiantes en la red escolar pública. La concentración se produce con relación a:

- Σ Concentración en ciertas comunidades autónomas. Ciertamente, esta sí está estrechamente relacionada con la distribución de la población inmigrante en España. El hecho es que, como se ha visto, se produce un agrupamiento de escolares de ciertas nacionalidades, o zonas de origen, en determinadas comunidades. Esta concentración territorial va más allá, pues incluso dentro de una misma comunidad se dan concentraciones en determinadas comarcas.
- Σ Concentración por niveles educativos, pues más del 55% están cursando estudios primarios. Esta situación viene determinada, naturalmente, por la estructura de edades de los hijos de los inmigrantes. Aun así, esta todavía por dilucidar la cuestión de si los inmigrantes acceden de la misma forma a la enseñanza secundaria, y si no es así, las razones de este temprano abandono.
- Σ Concentración según titularidad del centro en la red de colegios públicos. Ya se ha señalado que, dentro de los centros sostenidos con fondos públicos, existe una marcada tendencia a la concentración de este tipo de alumnado en los colegios públicos frente a los concertados. Siendo la normativa que regula la admisión y matriculación de los estudiantes la misma para todos los centros sostenidos con fondos públicos, esta situación revela una irregularidad que tiene que ser estudiada, por la discriminación que representa.

Pero la concentración de alumnado de origen inmigrante se da a otro nivel más localizado. Lo cierto, es que algunos centros educativos registran mayores proporciones de este tipo de alumnado que otros de su mismo entorno. Este fenómeno se da principalmente en los cascos históricos de las grandes ciudades, en los que igualmente se produce una localización mayor de población inmigrante, y en áreas periféricas a éstas en las que proliferan los sectores de la construcción y los trabajos agrícolas. Es una situación que se contrapone al modelo ideal en el que se debe desarrollar la educación intercultural y, por contra, puede llegar a reproducir veladamente un patrón o modelo de segregación. Conduce a una clasificación de los centros docentes según el tipo de alumnado y la consiguiente estigmatización o

descrédito para aquellos que tienen que hacer frente a una mayor congregación de estudiantes provenientes de muchas partes del globo, y que traen consigo sus diferentes idioma, diferentes culturas y diferentes modos de ver la vida, lo que hace espinosa, o al menos laboriosa, la cuestión de la integración, especialmente si el proceso de concentración de alumnado de origen inmigrante que se da en estos centros se ve acompañado de un abandono de los mismos por parte de alumnado autóctono.

La normativa que regula el sistema educativo introduce de forma específica el principio del reparto equilibrado como regla a seguir. En concreto:

A) Ley Orgánica 9/1995 de la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEG):

1. "Las Administraciones Educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos considerando su número y sus especiales circunstancias de manera que se desarrolle eficazmente la idea integradora. A estos efectos se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas"

2. Los centros docentes mantenidos con fondos públicos tiene la obligación de escolarizar a los alumnos a los que hace referencia en el punto anterior de acuerdo con los máximos que la autoridad educativa competente determine. En todo caso, se deberá respetar una igual proporción de dichos alumnos por unidad en los centros docentes de la zona que se trate" (LO 9/1995).

B) El Real Decreto 299/1996 que regula las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades, señala:

"(...) la obligación que los centros docentes sostenidos con fondos públicos tienen de escolarizar a estos alumnos con los límites y proporciones que se establezcan y de modo proporcional entre todos los centros de la zona de que se trate, y prevé para los centros sostenidos con fondos públicos la dotación en términos similares a los de los centros públicos, de los recursos necesarios para la atención a ese alumnado" (RD 299/1996).

C) La Orden Ministerial de 26 de marzo de 1997, por la que se regula el procedimiento para la elección de centro educativo y la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos, hace referencia a:

“Estas Comisiones (de escolarización) adoptarán la medidas necesarias para facilitar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas, incluida la posibilidad de establecer reserva de plazas cuando se considere necesario. En todo caso, deberá conseguirse una distribución equilibrada de estos alumnos entre los centros sostenidos con fondos públicos en condiciones que favorezcan su inserción, evitando su concentración o dispersión excesivas, ... “ (OM 26 de marzo 1997).

¿Cómo se concreta esta normativa en la práctica? Lo cierto es que, a pesar de las disposiciones legales, se dan algunos desequilibrios en la distribución de los escolares de origen inmigrante. De hecho, no existe ningún “numerus clausus” o porcentaje máximo de plazas destinadas a niños extranjeros en los centros españoles, lo cual es lógico pues eso sería vulnerar el derecho de los padres a matricular a sus hijos en el centro de su elección. Se produce, pues, un choque entre el derecho de la libre elección del centro escolar por parte de los padres, derecho fundamental regulado en varias normas jurídicas, con lo que no deja de ser un principio organizativo, la distribución equilibrada de los estudiantes con dificultades educativas, principio que no está desarrollado normativamente.

Esta cuestión es importante a la hora de dotar de sentido la idea de la plena participación de los inmigrantes en el sistema educativo, tanto de los alumnos, pues al fin y al cabo es en ellos sobre los que va a incidir el modelo educativo, como de los padres, pues negarles el derecho de elección del centro educativo al que prefieren matricular a sus hijos sería establecer una discriminación que invalidaría todos los derechos anteriores y posteriores.

Como ejemplo, se pueden citar algunos datos que ilustran concentración de que venimos hablando. Para ello, se han utilizado los datos facilitados por la Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad sobre el número de inmigrantes en cada centro escolar sostenido con fondos públicos del territorio MEC para el curso 98/99².

- Σ El 26% del alumnado inmigrante que cursa estudios en el territorio MEC está concentrado en 60 de los más de 4.500 colegios e institutos de financiación pública que existen en dicho ámbito. Estos mismos 60 centros, cuyo alumnado inmigrante excede el 25%, acogen a tan sólo el 1,4% del alumnado total que cursa estudios en el ámbito de gestión del MEC. Treinta y cuatro de ellos están en Madrid, todos ellos, excepto uno, en la Dirección Provincial Centro.

² Durante este curso el territorio MEC lo componían Asturias, Castilla La Mancha, Castilla-León, Ceuta, Extremadura, Madrid, Melilla y Murcia.

Centros escolares con más del 25% de alumnado inmigrante (territorio MEC)

D_PROVINCIAL	LOCALIDAD	TIPO	NOM_CENTRO	nº de alumn tot	nº de inmigr tot	% inmigr
CEUTA	BENZU	1	PABLO RUIZ PICASSO	79	79	100,00
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	FEDERICO GARCIA LORCA	506	388	76,68
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	SANTA AMELIA	585	370	63,25
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	SANTIAGO RAMON Y CAJAL	538	502	93,31
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	ANDRES MANJON	390	305	78,21
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	DE PRACTICAS	646	204	31,58
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	VICENTE ALEIXANDRE	241	66	27,39
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	PRINCIPE FELIPE	559	542	96,96
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	ROSALIA DE CASTRO	280	140	50,00
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	REINA SOFIA	597	597	100,00
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1		610	226	37,05
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	1	MARE NOSTRUM	317	116	36,59
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	2	ABYLA	511	139	27,20
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	2	SIETE COLINAS	498	137	27,51
CEUTA	CEUTA (CIUDAD)	2	ALMINA	250	134	53,60
CEUTA	CEUTA	3	JUAN XXIII	201	84	41,79
LEON	BEMBIBRE	1	SANTA BARBARA	303	88	29,04
MADRID-CENTRO	MADRID (ARGANZUELA)	1	TIRSO DE MOLINA	193	73	37,82
MADRID-CENTRO	MADRID (CARABANCHEL)	1	SAGRADO CORAZON DE JESUS	37	11	29,73
MADRID-CENTRO	MADRID (CARABANCHEL)	2	SAN ROQUE	140	48	34,29
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	1	EMILIA PARDO BAZAN	153	67	43,79
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	1	PI I MARGALL	161	75	46,58
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	1	ISABEL LA CATOLICA	332	85	25,60
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	1	ANTONIO MORENO ROSALES	238	153	64,29
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	1	PALACIO VALDES	239	76	31,80
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	1	VAZQUEZ DE MELLA	294	79	26,87
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	3	LA MERCED	102	30	29,41
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	3	PURISIMA CONCEPCION	207	89	43,00
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	3	SANTA ISABEL	406	238	58,62
MADRID-CENTRO	MADRID (CENTRO)	3	MARIA INMACULADA	80	29	36,25
MADRID-CENTRO	MADRID (CHAMARTIN)	1	PATRIARCA OBISPO EIJO GARAY	206	70	33,98
MADRID-CENTRO	MADRID (CHAMBERI)	1	CERVANTES	188	103	54,79
MADRID-CENTRO	MADRID (CHAMBERI)	1	FERNANDO EL CATOLICO	389	128	32,90
MADRID-CENTRO	MADRID (CHAMBERI)	3	PATROCINIO DE MARIA	192	63	32,81
MADRID-CENTRO	MADRID (CHAMBERI)	3	SAN JOSE	70	33	47,14
MADRID-CENTRO	MADRID (CIUDAD LINEAL)	3	NTRA. SRA. DE FATIMA	112	46	41,07
MADRID-CENTRO	MADRID (FUENCARRAL-PARDO)	1	GUATEMALA	231	64	27,71
MADRID-CENTRO	MADRID (FUENCARRAL-PARDO)	3	SAN RAFAEL ARCANGEL	124	41	33,06
MADRID-CENTRO	MADRID (HORTALEZA)	1	HORTALEZA	30	14	46,67
MADRID-CENTRO	MADRID (MONCLOA-ARAVACA)	1	PORTUGAL	217	62	28,57
MADRID-CENTRO	MADRID (MONCLOA-ARAVACA)	1	DANIEL VAZQUEZ DIAZ	194	62	31,96
MADRID-CENTRO	MADRID (MONCLOA-ARAVACA)	3	MARIA REINA	177	84	47,46
MADRID-CENTRO	MADRID (SALAMANCA)	1	RUIZ GIMENEZ	90	42	46,67
MADRID-CENTRO	MADRID (SALAMANCA)	3	DULCE NOMBRE DE JESUS	117	30	25,64
MADRID-CENTRO	MADRID (SALAMANCA)	3	COVADONGA	56	20	35,71
MADRID-CENTRO	MADRID (SAN BLAS)	1	PADRE COLOMA	152	41	26,97
MADRID-CENTRO	MADRID (TETUAN)	1	JUAN RAMON JIMENEZ	126	47	37,30
MADRID-CENTRO	MADRID (TETUAN)	1	PIO XII	238	77	32,35
MADRID-CENTRO	MADRID (TETUAN)	1	EMILIO CASTELAR	204	63	30,88
MADRID-CENTRO	MADRID (USERA)	3	SAN LUIS FELCA	37	36	97,30

MADRID-ESTE	COSLADA	2	ANTONIO GALA	7	7	100,00
MELILLA	MELILLA	1	LEON SOLA	805	795	98,76
MELILLA	MELILLA	2	LEOPOLDO QUEIPO	682	277	40,62
MELILLA	MELILLA	2	REINA VICTORIA EUGENIA	239	165	69,04
MURCIA	ATALAYA	1	ATALAYA MAJADA	9	4	44,44
MURCIA	BULLAS	2	I.E.S. DE BULLAS	3	3	100,00
MURCIA	FUENTE ALAMO-CUEVAS DE REY	1	ALZABARA	28	21	75,00
MURCIA	URRUTIAS (LOS)	1	ANTONIO MACHADO	10	4	40,00
MURCIA	YECLA	2	JOSE MARTINEZ RUIZ "AZORIN"	7	2	28,57
TOLEDO	TOLEDO	1	SANTA ISABEL	76	20	26,32
				14.709	7.594	51,6
Total alumnos en todo el territorio MEC				1.039.782	29.413	
% de alumnos acogidos en los 60 colegios representados				1,41	25,82	

Tipo: 1 Colegio público; 2 Instituto público; 3 Centro concertado.

Fuente: Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad. Territorio MEC. Curso 98/99.

Deteniéndonos en el estudio de los distritos madrileños que más población de alumnado inmigrante presentan pertenecientes a esta dirección (Dirección Provincial Centro):

- Σ El **distrito Centro** de Madrid tiene un 18% de alumnado inmigrante. Quince de los más de 30 colegios e institutos financiados con fondos públicos que hay en este distrito concentra al 80% de éste colectivo. Diez de estos centros acogen al 58%. Existen dos centros (uno de ellos concertado) cuyo porcentaje de alumnado inmigrante excede el 50%.
- Σ En el distrito de **Tetuán**, segundo en el ranking en cuanto al mayor porcentaje de alumnos de origen inmigrante, el 63% de ellos se agrupa en 8 de sus 22 centros públicos o concertados, el 24% en tres de ellos.
- Σ El 39% de los alumnos inmigrantes de **Carabanchel**, se concentran en 8 de sus 49 centros. Existe un centro en este distrito que reúne al 15% de todo este colectivo que cursa estudios en el mismo.
- Σ En **Chamberí**, el 43% se encuentra cursando estudios en tan sólo 4 de sus 27 centros de financiación pública.

Estos son algunos ejemplos sobre la concentración de estudiantes extranjeros que existe en Madrid. Perecidos ejemplos se pueden encontrar en Cataluña. No disponemos de datos correspondientes al alumnado de origen inmigrante matriculado en cada uno de los centros. La información proporcionada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya se refiere a los niños extranjeros que cursaron estudios en cada una de las comarcas catalanas durante el curso 97/98. Aunque puede decirse que en el caso de Cataluña la distribución de este tipo de alumnado esta algo más equilibrada que en Madrid, no deja de producirse cierta concentración, especialmente en la ciudad de Barcelona (que

acoge al 30% del alumnado extranjero de toda Cataluña, lo que supone un 2,25% sobre el alumnado total de la misma ciudad de Barcelona) y en las comarcas de Gerona (16,31% del alumnado extranjero de Cataluña, y un 3,36% sobre la población total de escolares en la provincia). Existen tres comarcas, el Alto y Bajo Empordá y el Alto Urgell, cuyo porcentaje de alumnado extranjero sobre la totalidad del alumnado excede el 4,5%, siendo este mismo porcentaje para el total de Cataluña de 1,86%.

Si bien la frialdad de las estadísticas no debe hacer olvidar que el tema es complejo, el hecho es que se produce concentración. Pero, ¿cómo se podría conseguir una más equilibrada y mejor distribución de los alumnos extranjeros entre los centros educativos sin vulnerar el derecho que todos los padres tienen a elegir colegio en el que quieren que sus hijos estudien?

Sin embargo, afirmar que la concentración escolar viene motivada por la libre elección de los centros educativos por parte de los padres sería caer, si no en la demagogia, si en una distorsión de la realidad, pues existen fuertes tendencias, más o menos ocultas, que la propician:

1. Indudablemente, aunque no es el único factor, las decisiones que los padres toman en cuanto a la matriculación de sus hijos en un centro u en otro, son importantes para entender la distribución de los alumnos en los centros. Y es cierto que existen redes familiares y de amigos que funcionan eficazmente como medios de congregación y que facilita la reproducción de las mismas pautas de comportamiento. Esto, como es sabido, actúa en todos los niveles, y la educación no es ninguna excepción. Como una forma de protegerse contra un posible rechazo social, la población emigrada, más o menos inconscientemente, busca la forma de sentirse integrada localizándose cerca de lo que no le es tan extraño:

“¿Porque cree que estos alumnos vienen a este colegio y no a otro de la misma zona?

Pues yo te sigo haciendo las mismas preguntas. Precisamente porque desde un tiempo a esta parte el flujo vino a aquel colegio que los acoge. Es decir, tu cuando vas a un sitio extraño, tu sabes qué familias te van a... Siempre viene a través de una familia, y te dicen en este colegio te van a acoger, y en otro no te van a acoger, eso está más claro que el agua, entonces la gente se mueve por sus parámetros. Yo voy donde creo que me van a acoger, y saben que aquí se acoge, nunca van a tener ningún problema, el rechazo ya ha sido previo, y entonces cuando están aquí en el centro, pues ellos se sienten como en su casa”.

“Algunos vendrán por referencias de familiares y porque se sienten más a gusto (...) Hay otro colegio público cerca del nuestro que tienen bastantes menos la razón es esa: que tu te sientes más a gusto cuando no eres una excepción, tiendes a ir donde ves más personas semejantes a ti, en cultura en posibilidades, (...). Dos razones que veo (para la concentración de niños inmigrantes en el centro), una es que en el barrio hay muchos inmigrantes, y la otra es que las familias tienden a estar unidas, y cuando una familia emigra y

después lo hacen conocidos o familiares suyos, lo suelen hacer en zonas cercanas. Son las dos razones que veo. De hecho tenemos niños árabes que están ellos y sus primos”.

“Sí, supongo que sí (que los padres de los alumnos extranjeros funcionan por oídas), porque uno lleva a otro. Un señor que ya es nuestro cliente, trae a un amigo suyo que ha llegado. Entre ellos se hacen la propaganda”.

2. Esta tendencia a la congregación familiar produce, a veces, una reacción adversa en la población autóctona, que tiende al abandono de los colegios “estigmatizados” con la etiqueta de colegios para inmigrantes (o gitanos), si bien esto no ocurre en todos los colegios en los que hay inmigración, sino más bien en zonas urbanas donde la oferta escolar es grande. Lo cierto es que incluso entre los centros públicos existe una categorización de los colegios. Esto hace que a la hora de elegir el centro escolar al que los padres quieren llevar a sus hijos, se planteen consideraciones basadas en el prestigio social del centro, en el tipo de alumnado.

Cuál es la reacción de los niños autóctonos.

“(…) Mira, de extrañeza y de huida. El colegio se ha quedado prácticamente sin niños autóctonos. El colegio se está centrando precisamente en niños inmigrantes”.

“Comienzan a llegar nuevos inmigrantes, árabes sobre todo, hay una época de mucho portugués, y el nº va aumentando, y el consejo escolar insiste en que esta población no supere el 25%, pero llega a superar hasta el 70%. Entonces, hay un descenso de la población estable, la media alta que teníamos va desapareciendo, y cuando el Rosa de Luxemburgo(colegio cercanos que hasta el momento había sido privado) empieza a funcionar como colegio público, ahí el ministerio tendría que haber repartido estos alumnos en los dos colegios, pues ya había dos colegios públicos. Como no toma medidas al respecto, aquello se ha convertido en un colegio medio privado de la urbanización, y nosotros seguimos asumiendo toda la inmigración de la zona, y hemos perdido todo el buen alumnado y hemos quedado como un colegio de integración para inmigrantes. Toda la inmigración bien a este colegio, a aquel no va nadie. (...) ¿Cuál es el problema? No es de los alumnos, es de los padres. Ellos dicen que no son racistas, pero sí son elitistas y quieren que sus hijos se relacionen con un nivel cultural y económico alto. Porque los padres de los niños españoles de por aquí no los traen a este colegio”.

“La escuela pública está deteriorándose, desgraciadamente. Antes estaba muy bien considerada, pero debido a esta avalancha hay zonas en las que se establecen comparaciones entre distintos colegios públicos, y se están creando colegios públicos de 1º, de 2º y de 3º. Realmente creo que es aquí donde está el objetivo principal. La escuela pública tendría que ser igual, con unos medios para todo el mundo”.

Conviene repetir que esto no ocurre en todos los colegios donde existe un elevado número de niños de origen inmigrante. Pero lo grave, dejando aparte de las dificultades de integración derivadas de la alta concentración de los

estudiantes, es la reproducción y persistencia en las propias escuelas de prejuicios sociales en torno a los colectivos de inmigrantes. Porque la etiqueta que acompaña a estos colegios nunca es de la de colegios de elite o de prestigio social, sino, muy al contrario, de colegios con alumnos **problemáticos** que conviene evitar. Por tanto, ya desde la escuela, se identifica la pertenencia a una determinada etnia o cultura con cuestiones relacionadas con la marginalidad y degradación social.

3. El hecho de que no todos los centros cuenten con los recursos del programa de educación compensatoria, del que se hablará más adelante, hace que la población escolar inmigrante tienda a encontrarse en aquellos centros donde sí existe dichos recursos. El programa de compensatoria exige un número significativo de alumnos extranjeros con necesidades educativas especiales para dotar al un centro determinado con los recursos para atenderlos. Es decir, este sistema está basado en la congregación de una cantidad de alumnos con necesidades de educación compensatoria, lo que significa que lleva intrínsecamente aparejado una tendencia hacia la concentración. Al mismo tiempo, se descuida a todos aquellos niños con necesidades de educación compensatoria que cursan estudios en los centros donde no cuentan con estos recursos.

“Mi opinión particular es que los programas que se hacen desde arriba se hacen muchas veces sin pensar lo que hay abajo. (...) Pienso que el programa de compensatoria se tenía que generalizar a todos los colegios. No hay profesorado de compensatoria en todos los centros, sólo en unos pocos. El grupo de inmigrantes se está extendiendo a muchos colegios, pero sin embargo a esos colegios no llega el profesorado de compensatoria. Entonces siempre se trata de derivar a ese personal que llega (los niños de origen inmigrante) a aquel centros que tenga profesor de compensatoria”.

Sin duda el tema de la concentración escolar es complicado de resolver, pero debe ser estudiado. Como se ha visto, el número absoluto de alumnos de procedencia extranjera en el sistema educativo español es todavía lo suficientemente reducido como para abordar su integración en las mejores circunstancias posibles, antes de que, como es previsible que ocurra, su presencia se haga más generalizada. Esto ya ocurre en determinados centros, lo que obliga a tomar las medidas necesarias para que la cuestión de la integración no afecte a unos pocos centros, sino a todo el sistema educativo en general. Mantener unas proporciones entre todos los centros próximos sostenidos con fondos públicos, podría ser el primer paso en el que dirigir los pasos hacia la definición de un modelo de integración, modelo que, hoy día, brilla por su ausencia. Desde luego, no se trata sólo de número, pero no es esta una cuestión en absoluto baladí.

“(...) Porque un centro puede absorber a un número X de alumnos inmigrantes, pero si se desborda, vienen los problemas de integración”.

Educación compensatoria.

El programa de educación compensatoria constituye el único intento de determinar y sistematizar la ayuda o apoyo que los alumnos de orígenes diversos deben recibir. Desde el momento en que se hace evidente la creciente presencia de alumnos extranjeros en las aulas españolas, se plantea la necesidad de acoger a este colectivo en las mejores circunstancias posibles, e implementar acciones destinadas a su especial atención.

Como se ha dicho anteriormente, la **LOGSE** dedica su **Título V** a la compensación de las desigualdades en la educación **“con el fin de hacer efectivo el principio de la igualdad en el ejercicio del derecho a la educación”**, conminando a los poderes públicos a desarrollar las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y a proveer los recursos económicos necesarios para ello. Esta ley no hace ninguna alusión concreta a lo que se entiende por estar en situación desfavorable, si bien la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la Participación la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, define la población escolar con necesidades educativas especiales, refiriéndose, por una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidades y trastornos de la conducta, y por otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas. Ambas situaciones se encuentran desarrolladas por separado, siendo el **Real Decreto 299/1996**, de 28 de febrero, la respuesta al grupo para el que la situación de desventaja proviene de circunstancias sociales y culturales. Si bien su ámbito de aplicación es el del territorio gestionado por el M.E.C., es de suponer que las comunidades autónomas con las competencias educativas transferidas desarrollan su propia normativa al respecto.

Por primera vez, con este Decreto se hace mención del fenómeno de los movimientos migratorios, los cuales han contribuido a favorecer una creciente pluralidad sociocultural. Existe, pues, una nueva realidad social y económica en España, **“la cual reclama de la educación una especial atención hacia los fenómenos relacionados con la diversidad del alumnado para prevenir y resolver los problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación, fracaso y absentismo escolar, problemas que inciden con mayor fuerza en aquellas personas que están en situación de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal”**³. Así pues, las autoridades educativas deben garantizar el respeto al derecho de la igualdad de oportunidades en materia de educación, de forma que dicho derecho no se vea obstaculizado por factores derivados de marginación o exclusión social. Al mismo tiempo, esta ley reconoce la riqueza de la creciente pluralidad cultural, por lo que demanda por parte de la administración **“que articule las respuestas más eficaces para la atención de los alumnos procedentes de grupos de población con rasgos socioculturales distintivos en un marco escolar común y multicultural”**⁴.

³ Introducción del Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en la educación.

⁴ Idem.

Con este fin, las autoridades educativas desarrollarán e impulsarán **acciones de compensación educativa** dirigidas al alumnado en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo por razones de factores territoriales, minorías étnicas o culturales y/o razones personales, familiares o sociales. Estas acciones tendrán, entre otros, los siguientes objetivos:

1. Promover la igualdad de oportunidad de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos (...), articulando medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
2. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico o étnico.
3. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios.

Estas acciones de compensación educativa tendrán una triple vertiente:

1. Promover y facilitar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los colectivos a los que van dirigidas (ampliación de las plazas escolares, medidas de lucha contra el absentismo escolar, ayudas para la gratuidad de los servicios complementarios de transporte y comedor, etc...).
2. Velar por las condiciones de escolarización y atención al alumnado en cuestión (programas para la adquisición de la lengua de acogida, así como de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de los grupos minoritarios, etc...).
3. Desarrollar programas dirigidos a mantener y ampliar la calidad de la enseñanza (formación del profesorado, incentivación de la labor docente del profesorado que desarrolle actuaciones de compensación, aliento a los apoyos externos, así como a la participación de las familias en el proceso educativo, etc...).

Todos estos objetivos y medidas contempladas en el Real Decreto están en base al **principio de normalización e integración**, es decir, en un trato que tienda a la integración de los niños atendidos en las mismas condiciones que el resto de los alumnos, evitando cualquier modelo organizativo que tienda a la segregación o al trato especial y diferenciado que invalidaría la intención integradora que, en principio, tiene la ley. Esto es importante, porque implica una provisionalidad en las medidas adoptadas con un niño en concreto. Es decir, las medidas y apoyo que un alumno con necesidades educativas recibe tienen carácter transitorio, y están encaminadas a acabar con las desigualdades asociadas a su situación que hacen difícil, o al menos diferente, su posición en la escuela.

La última ley que da forma a estas acciones es la **Orden de 22 de julio** por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. Dicha orden define operativamente lo que se entiende por “alumnado con necesidades de compensación educativas”, especifica numéricamente las condiciones que han de darse para poner en marcha estas acciones. Resumiendo:

- Σ ¿Quiénes son los **destinatarios** de las medidas descritas en la orden?: se consideran alumnos con necesidades de educación compensatoria a aquellos que por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa presente **desfase escolar** significativo, con dos o más años de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de **incorporación tardía** al sistema educativo, de **escolarización irregular** y, en el caso de alumnado inmigrantes y refugiado, del **desconocimiento de la lengua** vehicular del proceso de enseñanza.
- Σ El número de estos alumnos que justifica la actuación es de **25 alumnos por centro**. Esta cifra conduciría a la incorporación de un maestro de apoyo por cada 25 alumnos con necesidades educativas (en los centros de enseñanza secundaria se adscribirá un profesor de apoyo a los departamentos de orientación). Por debajo de este número, el apoyo se deja en manos de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y, si se justifica su necesidad, un maestro itinerante compartido con otros centros.

Hecha esta breve descripción de los objetivos perseguidos con las medidas de compensación educativa, se puede afirmar que la ley responde con energía a la necesidad de compensar situaciones que desgraciadamente se producen en la sociedad y que tiene la vocación de construir el espacio de educación multicultural que requiere la nueva realidad social. Por tanto, y simplificando un poco la ley, detrás de estas leyes subyacen dos tipos de pretensiones o aspiraciones que determinan las acciones a las que están destinadas:

- a) Medidas asociadas a una situación de depresión o marginación socioeconómica.
- b) Medidas asociadas a la pluriculturalidad que se hace cada vez más patente en nuestra sociedad, y encaminadas a fomentar y desarrollar las educación intercultural.

Estos dos tipos de intencionalidad no deben ser equiparados. Como es de suponer, la segunda es mucho más difícil de conseguir que la primera. De hecho, la orden de 22 de julio de 1999, mencionada antes, que regula las actuaciones en educación compensatoria, no menciona nada sobre medidas destinadas al fomento

de la multiculturalidad, lo que supone una involución respecto a las buenas intenciones del RD 299/1996.

Ha de decirse, que la ley es mucho más ambiciosa de lo que refleja su aplicación real. De hecho, actualmente, las medidas de educación compensatoria se limitan casi de forma exclusiva en la “castellanización” de los alumnos extranjeros que desconocen la lengua vehicular de los centros educativos, el español en el caso del territorio MEC, lo cual, como es lógico, es absolutamente necesario para que un alumno se integre y desarrolle con normalidad, pero deja cortos los objetivos ideales que se pretenden alcanzar. Esto se relaciona con la falta de un modelo de integración global de que adolece el sistema educativo español, y que ha originado que el programa de educación compensatoria haya quedado como un programa de intervención de enseñanza de determinadas rutinas o prácticas escolares, o de determinadas capacidades relacionadas con el uso de la lengua. Éstas, aun siendo absolutamente necesarias para los niños, no siempre resuelven las posibles dificultades con que se encuentran éstos, dificultades que pueden derivarse de circunstancias relacionadas con otros factores distintos de la lengua y que igualmente inciden en su integración (como pueden ser la escasa participación de los padres inmigrantes en la escuela, la desestructuración familiar que procede de las especiales circunstancias socioeconómicas que a menudo rodea a este colectivo, los diferentes hábitos y conductas hacia la institución educación que existe en otras culturas, etc), y, desde luego, no abordan la cuestión de la educación intercultural en las escuelas. Es decir, no sólo la adquisición de la lengua vehicular de los centros hace automática la integración de los hijos de los inmigrantes. Si así fuera, no sería muy difícil de conseguir, pues según los profesionales de la enseñanza, los niños adquieren la lengua con relativa facilidad. Existen otros factores en juego que afectan no sólo al niño, sino a su familia, a su comunidad, al barrio, a la escuela. El consejo Escolar del Estado se he referido a este punto en los siguientes términos:

“Este Consejo recuerda que para que los programas de educación compensatoria tengan los resultados esperados es necesario que se den en tres ámbitos esenciales: en las escuelas, en las familias y en el propio niño. Por este motivo considera oportuno que se revisen los programas para ver su actúan en estos tres ámbitos y subsanar, si fuera necesario, las deficiencias que pueda tener”⁵.

En cualquier caso, hay que reconocer el esfuerzo que se ha hecho en los últimos cursos escolares en relación con la utilización de recursos para este programa. En el curso 1998/99 se llevaron a cabo **900 actuaciones** de compensación educativa en los **centros públicos del territorio MEC**, lo que supone un incremento del 10,7% respecto al curso anterior y del 63% respecto al último lustro:

⁵ Informe sobre el estado y Situación del Sistema educativo. Consejo Escolar del Estado, curso 96/97. Último informe publicado.

Actuaciones de compensación educativa en centros públicos

	Colegios públicos	Institutos	Total	Variaciones interanuales (%)
1995/96	538	13	551	
1996/97	562	137	699	26,9
1997/98	625	188	813	16,3
1998/99	677	223	900	10,7
Variación % periodo 95-99				63,3%

Fuente: Subdirección general de Educación Especial y Atención a la Diversidad. Territorio MEC. No se incluyen la aulas hospitalarias, circos y la atención a temporeros.

Nota: Los datos correspondientes a los cursos escolares 1997/98 y 98/99 no incluyen a Baleares.

Profesorado de apoyo del programa de educación compensatoria

	Maestros de primaria	Prof. técnicos de F.P.	Trabaj. sociales	Totales	Variaciones interanuales (%)
1995/96	580	108		688	
1996/97	643	58	40	741	7,70
1997/98	791	68	59	918	23,89
1998/99	859	65	67	991	7,95
Variación % periodo 95-99					44%

Fuente: Subdirección general de Educación Especial y Atención a la Diversidad. Sí se incluyen la aulas hospitalarias, circos y la atención a temporeros.

Nota: Los datos correspondientes a los cursos escolares 1997/98 y 98/99 no incluyen a Baleares.

Según los datos proporcionados por la Subdirección General de Educación Especial y Atención a la Diversidad, durante el curso 98/99 13.027 alumnos de origen inmigrante fueron **"catalogados"** por los centros pertenecientes al territorio MEC como **"alumnado con necesidades de compensación educativa"** (a estos habría que sumarles los 10.039 niños gitanos que igualmente fueron considerados como necesitados de apoyos de educación compensatoria). Esto supone el 45% de todo el alumnado perteneciente a este colectivo. Ahora bien, sólo 8.270 de estos alumnos cursaron estudios en alguno de los 757 centros pertenecientes al territorio MEC que desarrollan programas de educación compensatoria, lo que quiere decir que **más de 4.700 (alrededor del 36%) estudiantes con necesidades compensatorias estudia en colegios o institutos que no desarrollan ningún programa de este tipo**⁶.

Si nos referimos sólo a Madrid, de los 6.950 niños extranjeros que, en principio, han sido considerados como susceptibles de necesitar un apoyo educativo, sólo 4.114 estudian en alguno de los centros que desarrollan programas de

⁶ Por alguna razón extraña estos datos excluyen Aragón, Cantabria y La Rioja. Por tanto, se refieren a Asturias, Castilla-La Mancha, Castilla-León, Ceuta, Extremadura, Madrid, Melilla y Murcia.

educación compensatoria. Es decir, 2.836, más del 40% quedan fuera de los recursos destinados a los alumnos con necesidades de compensación educativa.

Es decir, aun reconociendo el aumento de recursos destinados a la atención de estos niños, estos siguen siendo claramente insuficientes. De nuevo el Consejo Escolar del Estado tiene algo que decir:

“El Consejo Escolar considera que para atender correctamente las necesidades educativas de los alumnos de integración, minorías étnicas, etc...debe ampliarse la plantilla de profesores de apoyo en todos los centros sostenidos con fondos públicos”⁷.

Así pues, el sistema de educación compensatoria actual no integra a todos los niños con necesidades de apoyos educativos, sino sólo a aquellos que cursan estudios en centros en los que hay un número significativo de alumnos extranjeros necesitados de estos apoyos. Esto, además de favorecer la concentración (los padres, lógicamente, optarán antes por un centro que ofrezca programas de educación compensatoria que por otro que no lo ofrezca), deja fuera a un buen número de estudiantes que cursan estudios en centros en los que, en teoría, el número de ellos no justifica una intervención del programa de educación compensatoria. La mejora, o alternativa, de este sistema es algo que tiene que abordarse dentro del gran debate sobre la adopción de un modelo global de integración, un modelo que actúe sobre la totalidad del sistema educativo, no limitándose a unos cuantos centros. La valoración y evaluación que los profesionales de la enseñanza hacen del programa de educación compensatoria, será objeto de análisis en la fase cualitativa del presente informe.

⁷ Informe sobre el estado y Situación del Sistema educativo. Consejo Escolar del Estado, curso 96/97. Último informe publicado.

II

2ª fase:

Informe cualitativo. Entrevistas en profundidad.

II SEGUNDA FASE: INFORME CUALITATIVO.

Como es de suponer, para el análisis de las condiciones de escolarización de los niños hijos de inmigrantes en España, no podía faltar la opinión y percepción de los agentes implicados en la educación de los mismos. Las conclusiones del informe que sigue están basadas en una serie de entrevistas mantenidas con profesionales de la enseñanza, profesores, jefes de estudio y directores, y padres de alumnos de origen inmigrantes. Las entrevistas se llevaron a cabo en centros de Madrid, Barcelona y Gerona que tienen un número significativo de alumnos extranjeros. Los centros y la personas a las que se realizaron las entrevistas fueron las siguientes:

- CP Emilia Pardo Bazán (Madrid, distrito centro). Jefe de estudios.
- IES San Isidro (Madrid, distrito centro). Jefe de estudios.
- CP Pi i Margall (Madrid, distrito centro). Jefa de estudios.
- CP Cervantes (Madrid, distrito Chamberí). Jefa de estudios.
- CP Patriarca Obispo Eijo Garay (Madrid, distrito Chamartín). Jefe de estudios.
- CP Marcelo Usera (Madrid, distrito Usera). Jefe de estudios.
- CP de Aravaca. Directora.
- CP Concha Espina (Madrid, distrito Puente de Vallecas). Jefe de estudios.
- CP Santiago Apóstol (Villanueva de la Cañada, Madrid Norte). Directora.
- IES Las Encinas (Villanueva de la Cañada, Madrid Norte). Jefa de estudios.
- CP Rosa Chacel (Villalba, Madrid Norte). Profesora de inglés.
- CP L'Olivera de Cabriels (Premià de Mar, Barcelona). A) Matrimonio musulmán, padre de tres niños alumnos del colegio; B) Cuerpo directivo: director, profesora y profesora de integración.
- IES Puig i Cadafalch (Mataró, Barcelona). Director.
- CP Vicens Vives (Roses, Gerona). A) Madre musulmana; B) Director; C) Profesora y miembro del Consejo Escolar.
- Centro concertado de Roses (Gerona). Dos profesoras, una de ellas responsable de integración.

- IES de Palafrugell (Gerona). A) Profesora de castellano; B) Director.
- CP Font de L'Alba (Tarrasa, Barcelona). Director.
- IES Banxart (Tarrasa, Barcelona). Director y profesora de inglés.
- Joaquim de Vedruna, centro concertado (Tarrasa, Barcelona). Directora.

Esto hace un total de 23 entrevistas realizadas en 19 centros educativos. Evidentemente, los centros podían haber sido otros. Cada centro educativo tiene sus propias características, su propios usos y rutinas, y la percepción de la cuestión que aquí nos ocupa, es decir, de la presencia de niños hijos de inmigrantes, seguro que no es igual en ninguno de los centros españoles donde su número es representativo. Esto no quiere decir que si hubieran sido otros los centros seleccionados las conclusiones serían totalmente diferentes, aunque, lógicamente, esa posibilidad no es descabellada. El conocimiento y comprensión del panorama que afecta a los 19 centros en los que se han realizado las entrevistas, no debe llevar a colegir que en todos los colegios e institutos españoles sucede exactamente lo mismo que en estos. La visión sobre la materia ya es suficientemente diversa entre estos 19 como para sostener conclusiones universales. En realidad, la desviaciones con respecto a las que a continuación se van a exponer son tan posibles como probables, teniendo en cuenta la cantidad de centros educativos que hay en España. Sin embargo, existen lugares e interrogaciones comunes que permiten deducir resultados conclusiones generales. Si no fuera así, sería imposible alcanzar cualquier tipo de conclusión.

Las entrevistas, que fueron semidirigidas mediante un guión, pretendían dar respuesta a los siguientes objetivos planteados **a priori**:

OBJETIVOS

1. Impacto de la presencia de niños extranjeros a los centros españoles.

- ∑ Percepción del impacto que tiene la llegada de niños hijos de inmigrantes sobre el sistema educativo en general.
- ∑ Impacto en el centro en concreto:
 - Sobre aspectos organizativos: organización de los grupos, actividades extraescolares, material didáctico, menú de comedor, ...
 - Sobre los niños autóctonos
 - Sobre los padres autóctonos
 - Sobre el profesorado
- ∑ Percepción de los motivos que llevan a la elección de ese centro en concreto frente a otros centros de la zona.

2. Factores que inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español:

- Σ La nacionalidad o procedencia.
 - Σ La lengua. Diferencias en el proceso de integración según el grado de conocimiento de la lengua española.
 - Σ La edad.
 - Σ El ambiente familiar.
 - Incidencia de la situación jurídica (regulares o irregulares) de los padres.
 - Nivel cultural de los padres.
 - Patrones de comportamiento culturales favorables a la educación o no.
- Σ Hábitos adquiridos en su país de origen hacia la institución educativa. Asistencia a la escuela o no, absentismo escolar, ...
- Σ Desarrollo curricular acorde al curso que, por la edad, debería ser asignado al niño/a.
- Σ Participación de su familia en su proceso educativo. Participación en reuniones de padres, reuniones con tutores, en la APA, ...
- Σ Relaciones interpersonales dentro de la escuela:
 - Con los profesores
 - Con sus compañeros. Tendencia a la segregación o marginación.
- Σ Religión y otros aspectos relacionados con las particularidades culturales: hábitos alimenticios, distinta grafía, etc...

3. Educación compensatoria.

- Σ Descripción del proceso de clasificación de los estudiantes como alumnos con necesidades educativas especiales.
- Σ Recursos materiales con los que cuenta el centro para desarrollar el programa de educación compensatoria:
 - Número de profesores por alumno.
 - Tipo de apoyo: dentro o fuera del horario escolar.
 - Apoyos lingüísticos.
- Σ Deficiencias del sistema de educación compensatoria. Posibles alternativas.

4. Educación multicultural.

- Σ Actividades o programas existentes en el centro dedicadas a la potenciación de la cultura de origen de los alumnos extranjeros. Lengua y cultura de origen, religión. Descripción y evaluación.
- Σ Actividades o programas existentes en el centro que favorezcan el intercambio cultural entre los niños extranjeros y los autóctonos. Descripción y evaluación.

Σ Actitud del profesorado frente a peculiaridades culturales de los alumnos (comidas, vestidos, pinturas corporales,...).

5. Tendencias futuras.

El guión empleado en las entrevistas fue el siguiente:

GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS

PROFESORES Y ADMINISTRACIÓN DEL CENTRO

Impacto de la presencia de alumnos extranjeros en los centros españoles.

Para empezar, me gustaría que me hablara sobre cuál ha sido, en su opinión, el impacto que la presencia de alumnos inmigrantes en los centros españoles ha tenido sobre el sistema educativo.

Y , más en concreto, ¿cómo repercute la presencia de estos niños en este centro? En la organización de los grupos, en el material didáctico, en las actividades extraescolares, en el menú ...

¿Cómo reaccionan los alumnos autóctonos frente a estos niños? ¿y los padres? Y los profesores, ¿cómo asumen las diferencias o dificultades que tienen?

¿Por qué cree que estos niños cursan estudios en este colegio y no en otro de la misma zona? ¿Qué tiene este centro que no ofrezcan los otros?

Factores que inciden en la integración de los niños en el centro.

¿Qué factores inciden, de manera más decisiva, en la integración de los niños en este o cualquier otro centro educativo?

¿Se integran o adaptan mejor los niños de unas nacionalidades determinadas que de otras? ¿Depende más bien de la lengua, y se adaptan mejor los niños de habla hispana? ¿Qué papel juega la edad en este proceso?

¿Tiene algún tipo de repercusión la situación legal de los padres? ¿Y el nivel educativo de estos?

¿En qué se nota cuando estos niños están apoyados por un ambiente social y familiar favorable a la educación y la institución educativa?

¿Tienden los niños a reproducir los patrones de comportamiento que tenían en sus lugares de origen respecto a la escuela? ¿Es corriente que estos niños vengan sin escolarizar? ¿Si es así, qué consecuencia tiene este hecho? ¿Suele haber dificultades en adscribir a estos alumnos en el curso escolar que, por la edad, les corresponde?

¿En qué grado participan los padres en el proceso educativo de sus hijos, en mayor, igual o menor medida que los padres de los niños autóctonos? ¿Suelen asistir a reuniones de padres, personales con el tutor, a APAs ... ¿Qué papel juegan en las mismas? ¿Tienen más dificultad en implicar a los padres de estos niños en el proceso educativo de sus hijos?

¿Cómo se desarrollan las relaciones entre estos niños y el resto de sus compañeros (tanto autóctonos, como extranjeros de su misma u otra nacionalidad)? ¿Son aceptados con facilidad por parte de los alumnos españoles? Y los profesores ¿están totalmente abiertos a contar con estos niños en sus clases? ¿Cómo reaccionan tanto los niños autóctonos como los profesores ante manifestaciones culturales “distintas” como los hábitos alimenticios, los vestidos, las pinturas corporales, etc...?

¿Existen dificultades de convalidación de estudios para los alumnos que llegan nuevos al centro?

Con respecto a la totalidad del alumnado, ¿se aprecian diferencias en la proporción de estos alumnos que consiguen el certificado de ESO? ¿Son más, menos, o aproximadamente la misma cantidad los que lo consiguen?

Educación compensatoria

¿Me podría decir si el centro lleva algún programa de educación compensatoria? ¿Cómo es el proceso de “clasificación” de los estudiantes con necesidades educativas especiales?

Si el centro tiene educación compensatoria:

¿Con qué recursos materiales cuenta? Nº de profesores por alumno, tipo de apoyo (interno o externo), clase dentro o fuera del horario escolar, apoyos lingüísticos. Compensaciones o ayudas económicas: becas de comedor, de transporte escolar, ...

En su opinión, ¿cómo se podría mejorar la atención a estos niños? ¿Son suficientes los recursos asignados?

Educación multicultural.

¿Desarrolla/facilita el centro actividades o programas dedicadas a la potenciación de la cultura de origen de los alumnos extranjeros? Lengua y cultura de origen, religión. Descripción y evaluación.

¿Y actividades o programas que favorezcan el intercambio cultural entre los niños extranjeros y los autóctonos? Descripción y evaluación.

¿Cuál es la actitud del profesorado frente a peculiaridades culturales de los alumnos (comidas, vestidos, pinturas corporales,...)?

Tendencias futuras.

Para terminar esta conversación, según las tendencias, se prevé un aumento de la presencia de estos niños en las aulas españolas ¿En su opinión, cuál cree que va a ser la trayectoria o rumbo que va a tomar este asunto en estos próximos años? ¿Cree que va a constituir un problema irresoluble, o es algo que no va a afectar demasiado a España?

El informe que sigue no pretende, en ningún caso, poner en duda la labor de los profesionales que se encargan de “atender” en su educación a los niños que vienen de todas las partes del mundo. Mas bien todo lo contrario. Si estos niños están bien atendidos, es precisamente por la voluntad, capacidad y buena disposición que los responsables de su formación, los cuales se ven obligados a luchar con circunstancias, a veces desbordantes, para las que, o pueden no estar preparados, o pueden exceder sus competencias o prerrogativas. Porque el principal argumento a esgrimir en favor a la tarea realizada por los profesores y educadores que, día a día, se enfrentan con la presencia de niños “diferentes”, es la falta de un modelo integrador, unas pautas de actuación comunes definidas para todo el sistema educativo. Esto hace que gran parte del éxito o fracaso de los hijos

de los inmigrantes dependa de la buena voluntad, preparación, interés y diligencia de los profesores que les educan.

Para acercar al lector la realidad que viven estos profesionales, se ha optado por transcribir algunos fragmentos de sus opiniones, van entre comillas y en letra cursiva.

1. Impacto de la presencia de niños extranjeros en los centros españoles. Nuevas dificultades y necesidades.

Como es lógico, ante una cuestión tan general como esta, no puede existir una percepción u opinión común. La aceptación de los profesionales de la enseñanza de la presencia significativa de niños con un bagaje cultural y una lengua diferentes, depende de numerosos factores, a saber, el grado de conocimiento de la lengua, la edad de los niños, la cantidad de ellos, los recursos con que cuenta el centro, etc..., y cada uno enfatiza uno u otro, dependiendo de las circunstancias en que se haya producido esa llegada de niños inmigrantes. En este sentido, para esta mejor o peor aceptación, cobra importancia la rapidez y medida con que se produjo esta entrada de niños, y la concentración que exista en el centro de este tipo de alumnado en relación con los centros de la misma zona y, sobre todo, con los concertados.

Es decir, en algunos centros la llegada masiva de niños extranjeros se produjo de forma repentina y brusca, lo cual hizo que se percibiera en términos de **conflicto**. La ruptura de la homogeneidad del alumnado en cuanto a su lengua, su cultura y, sobre todo, su nivel curricular, introdujo esenciales cambios en el funcionamiento y la marcha del centro, lo cual hizo difícil la absorción de estos niños de forma tranquila, sosegada, y por el contrario, no pudo hacerse más que de manera traumática.

“Nosotros llevamos con esta historia aproximadamente 10 años. La avalancha fuerte fue a partir del 92-93 hasta el 97, sobre todo con una fortísima inmigración marroquí. Venían niños marroquíes aproximadamente de entre 10 y 14 años y, bueno, el nivel de lenguaje español cero, el nivel de adaptación al entorno cero, el nivel de competencia del ministerio cero, y por supuesto, la bajísima preparación del profesorado para afrontar un tema tan duro como este. Por lo tanto, fue un impacto fortísimo, en la primera parte muy fuerte, porque aparte la avalancha fue muy fuerte, es decir, fueron aproximadamente 40 o 45 niños, todos marroquíes, todos de la misma edad, y todos con el mismo patrón: no saben nada de español, familias desestructuradas, viviendo en casa de familiares.”

Esta rapidez en el proceso de absorción de niños inmigrantes se corresponde con el abandono del centro por parte de los niños autóctonos, lo que conduce a la pérdida de la “identidad” anterior del centro y a la aparición de una nueva identificación del centro como “colegio de inmigrantes”. En estas circunstancias, la aceptación de la presencia de estos niños se explica en términos, en el mejor de los casos, de resignación, en el peor, de clara protesta, nunca expresada contra los

propios niños o colectivo de inmigrantes, pero sí contra las autoridades, la administración, que no tomó las medidas necesarias para que esto no sucediera.

Así, la entrada de los niños inmigrantes en las escuelas públicas, frente a la selección de alumnos que hacen los centros concertados, se relaciona, para algunos de los entrevistados, con la pérdida de prestigio social de la enseñanza pública e incluso con el detrimento de la calidad de educación que imparte. De ello no se responsabiliza directamente a la presencia de los niños en sí, sino a la falta de intervención en políticas de integración efectivas.

“Creo que hay un problema muy grave que se está produciendo: la escuela pública está deteriorándose, desgraciadamente. Antes estaba muy bien considerada, pero debido a esta avalancha, hay zonas en las que se establecen comparaciones entre distintos colegios públicos, y se están creando colegios públicos de 1ª, de 2ª o de 3ª. Y eso sí que es grave. Hay que parar eso, ya sea con acciones políticas concretas, de modificación de leyes, pedagógicas o lo que sea. Realmente creo que es aquí donde está el objetivo principal. La escuela pública tendría que ser igual, con unos medios para todo el mundo. (..) Nos queda encontrar la fórmula. Mientras tanto la escuela pública se va a pique. Y no quiero culpabilizar a la cuestión de los inmigrantes el que la escuela pública se vaya a pique. Eso es una excusa. Pasa lo que pasa porque no se está interviniendo para que esto no pase”.

En otros casos, la presencia de niños de origen inmigrantes no da lugar a valoraciones negativas. A pesar de ser muy numerosos, el flujo de alumnos extranjeros se produjo, o así es percibido, de manera pausada, gradual, y esto hace que no haya una interpretación de la presencia de estos niños como algo problemático, conflictivo, sino que se considere como algo natural, dadas la características de la población que vive en el barrio donde se asienta el centro.

“No ha sido un boom de repente, de una u otra forma ya estaban dentro. Parece ser que de año en año el nº aumenta, pero no es una cosa que de repente no hay nada, y aparece un grupo, que es cuando, a lo mejor es cuando hay más contraste. En principio es paulatino y entonces no se nota ni rechazo ni nada, es algo natural. A medida que van viniendo se matriculan y nada más, no es que sean impuestos de un sitio, o que vengan de una zona aquí, sino que es gente que va viniendo aquí a vivir y entonces se matricula aquí”.

“El colegio presenta una mayoría significativa de inmigrantes. Exactamente no te puedo decir, pero creo que es un 80% y tantos, 90%, de todos los países: filipinos, chinos, bastantes dominicanos, de Ecuador, y árabes. Están todos muy integrados y la convivencia es buena. La llegada masiva no ha sido de repente, sino poco a poco, paulatinamente se han ido introduciendo. Al principio eran pocos y después han ido viniendo más”.

En cualquier caso, a pesar de que no en todos los centros se considera la presencia de los niños extranjeros como un factor que distorsione o modifique sustancialmente las características tradicionales del centro, y por tanto no se valora en términos de conflicto, prácticamente todos, por no decir todos, consideran que estos niños introducen ciertas **dificultades pedagógicas y organizativas**, ciertos

inconvenientes que antes no existían. Así pues, independientemente de la mejor o peor valoración del hecho de contar con una inesperada presencia de niños extranjeros en las aulas, casi todos los profesionales reconocen que estos niños tienen una necesidades ligadas, cómo no, a su condición de **“no españoles”**, es decir, a la falta de determinadas destrezas o experiencias, necesarias para su buen desarrollo escolar, y que básicamente se relacionan con su desconocimiento del español (o catalán), su falta de conocimientos o desfase curricular, y, en muchos casos, su falta de aceptación o costumbre de usos y prácticas escolares.

Como es lógico, existe una dificultad inmediata, que es la de la lengua. Es más, a veces, el desconocimiento del español se considera como la única fuente de complejidad, el único inconveniente que se presenta ante la necesidad de educar a los niños extranjeros, sin tener en cuenta otros posibles factores que puedan incidir en su desarrollo. Y sin embargo, existen más elementos que pueden romper la armonía escolar:

- La mayoría de los profesionales afirman que gran parte de las repercusiones que la acogida de niños extranjeros va a tener sobre el centro, depende de la **edad** de los niños. Lógicamente, cuanto menores son los alumnos, menos dificultades tiene el centro en la integración de los mismos.
- Como es de suponer, la edad por sí misma no constituye un factor de introducción de dificultades al acervo cotidiano de un centro escolar, sino que se combina con la capacidad que los niños tienen para la adquisición rápida del **lenguaje**. Existe, pues, una diferenciación muy marcada entre los niños que se incorporan en los niveles educativos más bajos, o los que lo hacen en los mas avanzados.

“Hay que distinguir dependiendo de las edades en las que llegan estos niños a nuestro país. Cuando llegan pequeños, sobre todo en la etapa de educación infantil, les resulta fácil adaptarse al grupo e integrarse, sobre todo porque el problema que traen de lenguaje oral en estas etapas se solucionen con más facilidad (...). En el caso de los niños cuando ya son mayores y estudian en primaria, sí crean más problemas en el aula, les cuesta mucho adaptarse e integrarse por los problemas con el lenguaje.”

- Dificultades derivadas de la irrupción de niños con **nula o poca escolarización anterior**. Esto es percibido como uno de los escollos más difíciles, y en ocasiones incluso mas determinante que el desconocimiento de la lengua, por dos motivos: a) por la heterogeneidad de los grupos y complicaciones pedagógicas que surgen en las propias aulas; y b) por la distinta actitud ante la institución o las prácticas educativas, que puede derivar en comportamientos poco usuales o convenientes (no aportación de material escolar, poca costumbre de escuchar durante largo rato o de tomar notas, diferente modo de aceptar a un profesor o a una profesora, etc...). Así pues, las capacidades que los niños traigan desarrolladas desde sus países de origen influyen decisivamente en la perspectiva que la presencia de un número significativo de estudiantes extranjeros genera sobre los educadores de un centro.

- Dificultad, e incluso completa imposibilidad, de **llegar a las familias** de los alumnos. En el mejor de los casos, cuando la familia, o al menos parte de ella, existe y está cerca del alumno, se da una incapacidad de comunicación entre ésta y los profesores del niño. Sin embargo, a menudo, los profesionales entrevistados hablan de desestructuración familiar más grave, la cual sin duda afecta a su desarrollo, y ante la que se sienten impotentes.
- En los **IES** la entrada de alumnado de origen extranjero coincidió en muchos casos con la implantación de la **reforma educativa** (ya se ha visto que no existe la misma presencia de adolescentes hijos de inmigrantes en la escuela secundaria no obligatoria que en la primaria y secundaria obligatoria, lo que significa que esta coincidencia es debida en buena parte a la obligatoriedad de la enseñanza secundaria), lo que introdujo un factor añadido de dificultad.

La cuestión de la integración de los alumnos extranjeros es considerada como mucho más problemática en los institutos. Esto se relaciona directamente, como es lógico, con la edad y la capacidad de aprender la lengua de los estudiantes y con la mayor dificultad de superar un posible desfase escolar. Pero no sólo con eso. Los entrevistados admiten que, entre estos adolescentes, el componente étnico cobra más importancia, a menudo como reflejo de comportamientos y actitudes que se desarrollan fuera del instituto, pero que tienen una clara repercusión en éste, lo que favorece una segregación de los alumnos según su adscripción a una determinada étnia, y, en el peor de los casos, la aparición de actitudes xenófobas que desembocan en roces o enfrentamientos entre los alumnos.

Frente a todas estas dificultades que representa la presencia de niños de origen inmigrantes en las aulas, y que a la fuerza deben introducir ciertas alteraciones, ya se ha dicho que no existe un único juicio de valor acerca del alcance y repercusiones que trae consigo sobre el centro. Esto tiene que ver, primero, con la falta de un modelo común y global de integración; y segundo, con el propio concepto de integración que tengan los profesionales. Porque para muchos de ellos, la **ausencia de problemas o conflictos se identifica con una integración buena**. Por tanto, si el centro es capaz de atender a estos niños, en el sentido estrictamente pedagógico de la palabra, no se consideran ni se plantean cuestiones más allá de la necesidad de contar con los recursos necesarios para dicha atención, recursos que se limitan a un número adecuado de profesores de educación compensatoria y una dotación económica que permita, por ejemplo, afrontar la concesión de becas de comedor y de material escolar.

Quizás, sí existe una percepción u opinión generalizada entre todos los profesionales a los que se ha entrevistado, es precisamente la de la necesidad de contar con los **recursos apropiados** para hacer frente a las dificultades derivadas de la importante presencia de niños extranjeros, recursos que son en casi todos los casos considerados a todas luces insuficientes en su medida actual. Hay, por tanto, una **clara correlación entre la presencia de niños extranjeros en el centro, y la exigencia de medios**. Esta es la primera y más generalizada reclamación. Como se ha dicho, a veces basta con un aumento de profesorado de apoyo del programa

de compensatoria. De la valoración que los profesionales entrevistados tienen sobre este programa, su utilidad y sus deficiencias, se hablará mas adelante.

Además de la creación y aumento de recursos, se trata igualmente de organización, coordinación y optimización y de los que ya existen.

“Hay falta de previsión. No se están optimizando lo recursos que tenemos y no se están poniendo más que son necesarios. Por ejemplo, falta una coordinación entre los diferentes estamentos que, en teoría, se están reciclando para, digamos, paliar una situación a la que en un principio no estaban predestinados, como el SEDEC (Servei d’ensenyament del catalán), o compensatoria. Por parte de la administración, tampoco se están tomando medidas demasiado rigurosas. Un poco se deja a la buena voluntad del profesorado y a la línea que pueda tener el centro en cuanto a su planteamiento pedagógico o al currículum, o las ideas que pueda tener, para incidir sobre estos alumnos que acaban de llegar y que intenten que se adapten al sistema. Pero faltan previsiones, recursos y coordinación y aprovechamiento de los que realmente tenemos. (...) El programa de inmigración tendría que ser un programa conjunto. No se puede cargar a la escuela con la responsabilidad de introducir a los inmigrantes dentro de la sociedad.(...) Se ha de funcionar en bloque: todas las instituciones tienen que coordinarse para paliar la situación, sanidad, educación, vivienda...”

Dentro de esta optimización de recursos, y a pesar de que es frecuente que los profesionales declaren haber realizado cursos de formación sobre la diversidad y la educación multicultural, existe también un sentimiento generalizado sobre la necesidad de **formación del profesorado** ordinario del centro, de la adquisición de estrategias y capacidades fundamentales para la educación e integración de niños con los que no pueden comunicarse del todo o que tienen comportamientos diferentes.

“El profesorado necesita, no te voy a decir un reciclaje, pero sí por supuesto una puesta a punto, eso está clarísimo. Es decir, tu estás acostumbrado a un sistema, y nadie te ha enseñado la compensatoria, nadie te ha enseñado a hacer adaptaciones curriculares, y una avalancha tan fuerte... Tu puedes tener en tus clases uno, dos, tres casos, pero tener quince casos ¿cómo se come eso? ¿Hay algún profesional que sea tan digno tan digno de ser maravilloso? Es imposible, prácticamente imposible. Nosotros, hombre, reclamamos, primero, más profesorado de apoyo; segundo, mayor calidad o cualificación técnica para el profesorado”.

“Yo, para empezar, no buscaría un método para integrarlos a ellos, sino más bien para nosotros integramos a ellos. Porque el problema de base lo veo que nosotros no estamos preparados para ellos”.

También son señalados con frecuencia otro tipo de recursos, estos ya externos o colaterales a la escuela, y que tienen que ver más con la **atención al entorno social y familiar** en que se mueven los hijos de los inmigrantes. Esto se relaciona con la dificultad, de la que ya se ha hablado, que sienten los profesores y tutores de llegar a las familias de los alumnos. En las circunstancias de muchos de estos niños, no hay que olvidarlo, está el hecho intrínseco de que provienen de familias emigradas, con todo lo que ello significa. Como ya se sabe, es

precisamente esta particular situación la que dio origen a la definición del alumnado con necesidades educativas por motivos de desigualdades socioeconómicas. Esto es percibido por los profesionales de la enseñanza, del mismo modo que es percibido por la sociedad en general, si bien quizás de una forma más acentuada, pues esas circunstancias intrínsecas al hecho migratorio inciden en el desarrollo que el alumno va a tener en la escuela. Esto se traduce en una demanda de ayudas que no competen tanto al colegio, sino a entidades e instituciones locales, como pueden los servicios sociales, de mediación, de traducción, etc.

Existe, pues, una generalización en cuanto a la correlación que se establece entre una significativa presencia de niños de origen inmigrante en los centros y la necesidad de contar con los recursos y medios adecuados específicos para su atención. Sin embargo, hay una cierta gradación en la percepción de la cantidad y la naturaleza de los recursos necesarios para su atención. En algunos casos, basta con contar con el número suficiente de profesores de apoyo para que los niños adquieran lo antes posible la lengua vehicular del centro. En otros casos, eso no basta, y se requeriría ,además de un aumento cuantitativo de medios, una formación orientada a la educación e integración de niños cultural y lingüísticamente diferentes, y una coordinación entre diferentes esferas o entidades. La diferente intensidad en la apreciación de la condición y cuantía de los recursos, se relaciona con lo que cada uno de los profesionales entrevistados considera que es la integración. Algunos consideran que ésta empieza y termina con la adquisición por parte del niño de la lengua necesaria para entender y hacerse entender en las aulas, y puede que con algún apoyo para compensar su falta de conocimientos:

“Están todos muy integrados y la convivencia es buena. Es dificultoso con los niños que vienen sin conocer el idioma. De los que vienen de América latina no hay problema. Con los que no conocen el idioma, sí, al principio es un poco más difícil para ellos. Nosotros los apoyamos en las clases que podemos hasta que comienzan a hablar correctamente el español. (...) Una vez superada la barrera del idioma, las relaciones son normales, no hay nada en que sean diferentes, en ningún aspecto”.

Otros, de forma más o menos consciente, mantienen un discurso bajo el que se adivina una reflexión más profunda sobre el significado de lo que se entiende, o lo que debería entenderse, por integración.

“Aquí hay un factor de complejidad, que afecta, tanto a la dinámica escolar normal, lo que podríamos denominar el curriculum oculto, las pautas, las normas, lo que no viene en los libros de texto y que todos los alumnos tienen absolutamente asumido y los que vienen de otros contextos no lo tienen tan asumido, y luego más puntualmente en otros tipos de factores, ¿qué pasa cuando llega el Ramadán con los chavales árabes? ¿qué pasa con las relaciones entre género? Tu montas una relación de igualdad, de igualdad entre los géneros con gente que atraviesa una barrera cultural tan fuerte en este campo, como la que tienen los chavales que vienen de familias que profesan otros tipo de creencias y que tienen otra visión de las relaciones entre géneros absolutamente distintas ¿Qué dificultad tiene para un chaval, y no sólo en masculino, sino para una chavala, encontrarse con que en el centro se les exige un tipo de comportamiento de igualdad, de paridad con gente de otro género, cuando en la familia se produce otro tipo de valoración distinta en torno

a las relaciones entre personas de distinto género? Quiero decir, son dificultades, sin duda, pero no son insolubles. Se trata de partir de un concepto de educación como capacidad de integración de valores distintos, de normas y rutinas diferentes”.

Bajo esta diversidad en cuanto a la necesidad de recursos lo que subyace es la **carencia de un sistema educativo con un proyecto o modelo de integración global** que no deje a la buena voluntad de los educadores la tarea de, por acción u omisión, determinar el desarrollo escolar, el posible éxito o fracaso que van a tener los niños hijos de inmigrantes en su proceso educativo y, por tanto, en su posterior vida profesional. El programa de educación compensatoria, a pesar de sus buenas intenciones formales, no puede considerarse un proyecto de integración. No se trata únicamente de cómo, cuándo y bajo qué condiciones va un niño a recibir clases de apoyo lingüístico y pedagógico. Existe una sensación de que dependiendo de cómo y dónde este el niño escolarizado, así será su rendimiento escolar, por no hablar de la ocasión que va a tener de desarrollar su lengua y cultura de origen. Esto es algo que es completamente omitido en algunos centros escolares, y, sin embargo, para otros es una cuestión que en ningún caso puede, o debería ser obviada de cara a una definición de un proyecto integrador. Más adelante se hablará con mayor profundidad sobre la cuestión de la educación en la diversidad y el respeto a la multiculturalidad.

La falta de una guía o línea conductora común, un modelo integrador general y global es expresada a menudo de manera absolutamente abierta y consciente por parte de algunos, y no pocos, de los entrevistados:

“Lo primero que tenemos que hacer es saber lo que queremos. Yo creo que nadie lo sabe. Porque parece que integración quiere decir “vamos a coger a estos éstos individuos y vamos a girarlos como un calcetín, y cuando sean españolitos de a pie, ya funcionarán” ¿eso lo tenemos claro? Yo creo que no. Aquí por lo menos, depende de dónde caiga el inmigrantes puede integrarse en in tipo de sociedad, o de lengua, o cultura. No sé si todas las personas que intervienen, desde agentes sociales, asistencia social servicios del departamento de enseñanza. No creo que se haya debatido nunca qué queremos conseguir ¿una sociedad única? O una manera de vivir que todo el mundo sepa todas las lenguas, tenemos que integrar todas la lenguas”.

“Por otra parte, a nivel educativo, también se han de unificar criterios y se han de decir las prioridades y el objetivo que queremos conseguir. Se están haciendo como parches. Hay escuelas que estamos más breados en esta historia y tenemos más recursos, pero imagínate otras escuelas que de pronto se les plantifinan 2 o 3 alumnos árabes, y si no han tenido ninguno, no saben por dónde cogerlos y los tienen como muebles. No tienen una previsión”.

La definición de un modelo, evidentemente, no es fácil y ni siquiera existe unanimidad entre los profesionales sobre cómo debería ser. Son muchas cuestiones a las que hay que dar respuesta, muchos factores de los que depende la verdadera integración. Sin embargo, es necesario abordarla en un debate reflexivo y serio. Porque esta indefinición en la que se haya el sistema educativo español en cuanto a la educación de los hijos de los inmigrantes, esta falta de objetivos explícitos y concretos, va en perjuicio de propios niños o adolescentes, y de hecho,

les penaliza en sus posibilidades de éxito escolar. El hecho de que, como se ha dicho con anterioridad, los estudiantes de origen marroquí no accedan de la misma forma a la enseñanza secundaria no obligatoria, es percibido en algunos casos como algo absolutamente normal, la consecuencia natural del hecho de no ser españoles y de no haber tenido una escolarización análoga a la de sus compañeros nacidos y crecidos en España, y de tener un retraso escolar que se percibe a veces como insalvable, no por ser culturalmente diferentes, sino por su falta de experiencias, destrezas e instrumentos que se adquieren con muchos años de aprendizaje, no sólo con unas clases de apoyo al lenguaje que, aun siendo absolutamente necesarias, no colman todas las facetas de la educación.

“Supongo que vendrán muchos niños que tengan desfase, a lo que hay que añadir su desconocimiento de la lengua. ¿Se consigue nivelar esa diferencia?”

Por supuesto que no. ¿Cómo vas a nivelarlo con un niño que ha estado escolarizado, que ha disfrutado de calidad, que ha tenido apoyos, que tiene un nivel educativo bastante alto? Es imposible. Estos niños (los de origen inmigrante), lo único que se pretende con ellos es que aprendan lo mínimo para que les pueda servir en su relación laboral... Pero nada más”.

¿Es esto integración? ¿Puede afirmarse algo semejante y declarar al mismo tiempo que los niños están muy integrados en la escuela? ¿O no es más bien perpetuar la situación desventajosa de estos niños, situación de la que ellos no son responsables, o al menos ralentizar su plena incorporación, no ya al sistema educativo, sino a la sociedad en su conjunto? Si integración significa la auténtica igualdad de oportunidades para recibir una educación, la cual, definida en los términos expresados por la LOGSE, tiene como objetivo primero y fundamental ***“proporcionar a niños, niñas y jóvenes una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”***¹, debe estudiarse y debatirse profundamente cómo se puede conseguir integración en cualquiera de los centros educativos españoles donde estudie un niño hijo de un trabajador inmigrante.

En el ánimo de los educadores está la de atender y educar a estos niños lo mejor posible, si bien varía su alcance de los que ellos consideran que deben y pueden hacer y, por tanto, de los recursos que se necesitan. Mas aún, existe un sincero interés, especialmente allí donde la presencia de estos estudiantes se siente como más conflictiva, por satisfacer y ampliar las expectativas educativas que cualquier otro niño, cualquiera que sea su origen, tiene en el sistema educativo.

“Es que yo estoy particularmente interesada. Porque creo que se pueden lograr muchas cosas, sacar mucho partido de estos alumnos. A veces ya vamos con esta idea tan negativa de que no podemos hacer nada con ellos. Ya hay un abandono a priori. Yo creo que hay que luchar contra eso. Porque muchos

¹ LOGSE, 3 octubre 1990, preámbulo.

alumnos son reciclables, en el buen sentido de la palabra, que a lo mejor les cuesta dos años más, pero terminarían la ESO. Y es una pena dejarles que no luchen por eso”.

“Lo que sí que hay, aquí por lo menos, es interés, dentro de los diferentes colectivos por hacer cosas por cambiar esta situación (padres, asociaciones de padres, ongs, asociaciones pedagógicas), hay movimientos de gente que está intentando organizar para intentar poner remedio a este tinglado. Esto es positivo. Pero si no está refrendado y, de alguna manera, corroborado por parte de la administración y acciones políticas concretas, tampoco tendrá una eficacia”.

Pocos de los profesionales entrevistados valoran la presencia de niños y adolescentes en los centros escolares en términos de **enriquecimiento**, de provecho mutuo. Ni siquiera aquellos para los que los alumnos extranjeros de origen inmigrante no suponen una alteración de naturaleza conflictiva o problemática del desarrollo del centro, consideran su presencia como un intercambio cultural positivo y enriquecedor para todos los niños, autóctonos y extranjeros. Esto da idea de la concepción que por lo general se tiene del concepto de integración, digamos, no muy amplio, y va en consonancia con la poca atención que, normalmente, se presta a la cultura de origen de los niños extranjeros.

Sin embargo, hay excepciones, incluso que van más allá de la consideración de los beneficios de una educación intercultural, y valoran la falta de modelo de integración como un desaprovechamiento de las capacidades de los niños con una cultura y unas experiencias distintas, cuya potenciación e impulso arrastraría incuestionables beneficios, no ya para sus compañeros autóctonos, sino para el conjunto del sistema educativo y de la sociedad en su globalidad.

“A pesar de eso, creo que hay cantidad de factores de enriquecimiento que no tenemos el sistema educativo capaz de aprovechar, y que es un absoluto desperdicio. El hecho de que aquí haya gente que hable otras lenguas, y que nosotros omitamos ese dato, nos pase desapercibido, o incluso en muchas ocasiones lo veamos como un factor que penaliza el desarrollo curricular de cualquier alumno, es una verdadera barbaridad, es un desaprovechamiento enorme. ¿Cómo puede haber alumnos que hablen árabe, idioma hablado por cientos de millones de personas, con las que necesariamente vamos a tener que mantener relaciones comerciales cada vez más grandes, y nosotros no tengamos una focalización de eso como recurso educativo, no digo para cada centro, sino para el conjunto del sistema educativo del país. ¿cómo eso nos puede pasar desapercibido e incluso argumentar del siguiente modo: es que los chavales que vienen de contextos lingüísticos distintos, por ejemplo los árabes, tardan más en aprender el castellano y por lo tanto son un factor de distorsión escolar? Esto no se sostienen en pie, no lo diríamos en el caso de un adulto, y sin embargo lo decimos de un chaval, cuyas posibilidades de explotación desde el punto de vista escolar son infinitamente mayores, digo explotación en el sentido de explosión. (...) Aquí, en el sistema educativo español, es un dato que nos pasa desapercibido, que nos desconcierta, y que muchas veces lo calificamos incluso como problema escolar, lo cual es un sin sentido”.

Quizás es ésta una visión demasiado utópica o ideal, demasiado alejada del pensamiento general. Las consideraciones de la mayoría de los entrevistados no

llegan a tal punto de complejidad y profundidad. Pero incluso en el caso de que todos los agentes que intervienen en la planificación y definición del sistema educativo, tanto profesores, directores, administración, etc..., estuvieran de acuerdo en la conveniencia de ampliar y dotar de un mayor sentido al concepto de integración ¿cómo se haría? ¿qué límites se impondrían? ¿cual sería el papel tradicional de los maestros y profesores? ¿cómo se podrían incorporar las culturas, no ya sólo de los árabes, sino de todos los grupos con una cultura y lengua diferentes?

Sin duda, la solución dista mucho de ser fácil. Aun a riesgo de incurrir en una excesiva reiteración, la cuestión de fondo es la inexistencia de un modelo que delimite bien la naturaleza y alcance del término integración.

“(...) El problema de la gente que accede a nuestro sistema educativo desde parámetros culturales, lingüísticos distintos, tiene ya la suficiente importancia para no movernos en esta zona pantanosa en la que ahora nos movemos, donde cada uno, a veces en base a intuiciones, en base a un nivel de formación, en todo caso siempre escaso, trata de hacerlo lo mejor que sabe y puede, pero no hay ni instrumento de formación suficientes para un profesorado, ni desde el punto de vista del análisis de la acción de la administración educativa, adolecemos de un modelo que sea capaz con rigor y seriedad, qué es lo que hay que hacer. Porque se ha dicho muy poco sobre él. En términos formales y serios, lo único que hemos dicho es cuando venga un chaval con edad escolar, debe de estar escolarizado. Apenas se ha dicho nada más. En algún caso se ha dicho que debe recibir apoyos, y los centros que los escolaricen deben de tener algún tipo de profesorado de más. Pero hemos dicho muy poco respecto a cuál es nuestro modelo”.

Constatada esta falta de proyecto global y conjunto, en el discurso de los entrevistados “flotan” diferentes principios sobre los que se asientan dos posibles modelos alternativos, uno basado en la **inmersión** de los alumnos en las aulas, en su inserción dentro del grupo que por la edad le corresponde; otro basado en una cierta **separación** o segregación que se justifica con base a las enormes dificultades a las que se enfrentan los profesores, especialmente en los institutos de secundaria, al tener en las aulas a un número grande de alumnos con los que no pueden siquiera comunicarse bien. Frente a la práctica habitual de sumergir directamente a un niño extranjero en el entorno escolar, en los últimos años se han venido desarrollando en algunos institutos de secundaria de Cataluña los llamados TAE (Talleres de Adaptación Escolar), aulas taller en los que se congregan los estudiantes de origen inmigrante de varios IES vecinos, varios días a la semana y a jornada completa, para hacer hincapié en el aprendizaje de la lengua exclusivamente.

De la valoración que los profesionales hacen de éste “modelo” se hablará más adelante. Independientemente de si ésta es la forma más idónea de integrar a los hijos de los inmigrantes en el sistema educativo español, lo cierto es que sí que existe entre los profesionales de la enseñanza, un interés en abordar, mediante un profundo y meditado debate, la cuestión sobre cuál es la mejor manera de integrar a éstos chicos y chicas.

2. Factores que inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español:

Para la definición de un posible modelo o proyecto de integración, qué mejor que conocer lo que los profesionales consideran los factores más importantes que inciden en la buena marcha de los niños y adolescentes de origen inmigrante en las aulas.

Se hizo esta pregunta a los entrevistados sin proporcionar previamente una definición de lo que se entiende por integración. Tampoco fue necesario: en la propia contestación de éstos, en los factores considerados por ellos los que permiten a un niño integrarse en la escuela, está implícita la propia definición de su concepto de integración. Es decir, lógicamente, entre todos los elementos necesarios para la adaptación de un niño extranjero en la escuela está el conocimiento del idioma. Pero, mientras que para algunos la adquisición de la lengua vehicular del centro es el primer paso que conduce a la integración, para otros es poco más o menos que el único factor al que hay que hacer frente y dar solución, porque el resto vendrá solo.

Y sin embargo, el mero aprendizaje de **la lengua** no puede ser considerado como un factor de integración, sino una herramienta, un instrumento, sin el cual, hablar de una integración posterior resultaría algo incongruente. Difícilmente puede ponerse en duda que cualquier niño o adolescente, venga de donde venga, y tenga la edad y el nivel de desarrollo curricular que tenga, necesite aprender el castellano (o el catalán en su caso) para desarrollarse en la escuela y en cualquier otro espacio donde transcurra su vida en España. Es más, es generalmente afirmado, que el tiempo empleado por un niño en la adquisición y dominio de la lengua es, en algunas ocasiones, sorprendentemente corto, y casi siempre relativamente corto. Es cierto que hay veces en las que basta con esto. No hay que olvidar que el ser de origen inmigrante, no constituye una categoría que, a priori, permita pronosticar el éxito o rendimiento escolar de ningún niño. O al menos no debería ser así. Si ningún otro factor incide en su contra, el apropiado manejo de la lengua constituye un requisito forzoso, ineludible, pero no un elemento de integración por sí mismo. Es más bien la combinación de este elemento con otros, como puede ser la edad, lo que le infiere la especial consideración con que cuenta por parte de los educadores.

Debe señalarse que quizás el factor de integración generalmente más aceptado como el más determinante sea el tiempo que el niño lleve en España residiendo, y más aún, el hecho de si ha nacido en España o en el país de origen de sus padres. Y esto es así incluso sin ser mencionado. Es decir, al ser preguntados sobre los factores de integración más importantes, los entrevistados suelen referirse a los niños que han “emigrado”, esto es, que no han nacido en España y que son, por tanto, recién incorporados a las aulas, o lo fueron en algún momento. Los alumnos que han nacido en España o que vinieron cuando eran muy pequeños y empezaron su escolarización aquí, son obviados a la hora de considerar los factores que influyen o influyeron en su adaptación, porque al llevar muchos años en España y hablar castellano correctamente, no son considerados diferentes de cualquier otro niño autóctono.

En cuanto a los que sí son susceptibles de ser considerados “niños a integrar”, dos son los factores mencionados que constituyen una firme constante, y que están íntimamente relacionados : la edad y el nivel curricular de los niños.

- La **edad** se relaciona, como es lógico, con la capacidad de adquisición del lenguaje. Cuanto menor sea el alumno que se incorpora a las aulas, más cercano estará en cuanto a su dominio del idioma con respecto a sus compañeros autóctonos. La propia inmersión del niño en su entorno escolar va a hacer que, en teoría, en muy poco tiempo el alumno se ponga al mismo nivel de capacitación que cualquier otro alumno.

“Hay que distinguir dependiendo de las edades en las que llegan estos niños a nuestro país. Cuando llegan pequeños, sobre todo en la etapa de educación infantil, les resulta fácil adaptarse al grupo e integrarse, sobre todo porque el problema que traen de lenguaje oral en estas etapas se solucionen con más facilidad (...). En el caso de los niños cuando ya son mayores y estudian en primaria, sí crean más problemas en el aula, les cuesta mucho adaptarse e integrarse por los problemas con el lenguaje”.

“Claro si viene un niño extranjero, tanto si es magrebí, como del norte de Europa, si todos son pequeños, los conocimientos previos de todos van a ser los mismos. La única barrera que va a tener ese niño va ser la idiomática y seguramente por integración natural va salvarla con cierta facilidad. Es más problemático en cambio, integrar niños que vienen en 3º, 4º o 5º, y que además seguramente no han tenido una adecuada escolarización”.

De éstas palabras se desprende, pues, que a su falta de conocimiento y dominio del idioma, a los alumnos que llegan con edades avanzadas, hay que añadirles como obstáculo a superar, las posibles deficiencias de escolarización que traigan. Depende mucho de su **nivel de escolarización previa**, el que el niño o adolescente se integre de manera satisfactoria. En esta ocasión, sí que hay cierta identificación del término **integración** con el rendimiento escolar que estos alumnos serán capaces de obtener en la escuela. Los niños más pequeños son “recuperables” en todos los sentidos, mientras que para los más mayores, y sobre todo para los estudiantes de ESO que no han tenido una escolarización previa en condiciones, las posibilidades de éxito escolar son más dudosas. Para éstos alumnos cobran mayor importancia otras condiciones de las que dependen su mejor o peor integración, como son su círculo familiar o el entorno social de la escuela.

La incidencia de la calidad o el nivel de una escolarización previa no sólo es importante por el desfase curricular que presenten los alumnos, y el subsiguiente inconveniente a la hora de llevar a grupos escolares muy heterogéneos, sino también por las costumbres, hábitos o comportamientos diferenciados que traen estos alumnos, y que incluso pueden derivar en un rechazo, por su parte, a las prácticas escolares “normales”.

“Es que es diferente, es que es un idioma tan diferente, unas costumbres tan diferentes, salir de un medio en el que no sé si estaba integrado o no integrado, pero viene a un medio totalmente hostil. Doce, catorce años, sin atención, sin

familia, sin nada, en la calle ¿cómo se come eso? Ellos rechazan hasta las mesas. Entonces yo creo que inmediatamente hay algo recíproco”.

“(…) En cuanto cumplen los dieciséis pasan a un programa de garantía social o incluso con 15 años y muchos meses ya va a un aula taller y ellos se sienten más cómodos porque aquí estaban como encerrados. El año pasado había un alumno, que era muy agradable, no daba ningún problema pero se le caían las paredes encima. Era un magrebí, no hablaba muy bien español, tampoco tenía mucho interés en ir a castellanización, y al final se fue a un aula taller”.

Aparte de la edad y el nivel de escolarización, con lo si bien son los que más comúnmente son considerados como los más decisivos, existen otros factores que también inciden en la integración de los estudiantes extranjeros.

- La **nacionalidad o área de origen** juega un papel, no decisivo por sí mismo, pero sí importante con relación a un factor del que dependen otros elementos, es decir, la lengua hablada, la religión, la cultura, etc... Así, es comúnmente aceptado que los niños iberoamericanos se integran mucho mejor que los niños árabes o chinos, ya que hablan el mismo idioma y profesan la misma religión que nosotros.

Ésta uniformidad en cuanto al idioma hace que exista un elemento menos, sin duda extremadamente importante, a tener en cuenta. Como se ha dicho antes, el conocimiento del idioma es una herramienta a todas luces imprescindible para el buen desarrollo y rendimiento escolar, pero no excluye la incidencia de otros factores que pueden afectar al alumno de forma determinante. Así, en el caso de los estudiantes que vienen de Iberoamérica, el factor de integración más importante es el nivel de escolarización que hayan podido tener en sus países de origen. En este sentido, parten con algo de ventaja con respecto a los no hispanohablantes, no ya sólo por una lógica mayor facilidad de comunicación, sino porque no tienen que perder el tiempo en el aprendizaje de la lengua, y pueden concentrar sus esfuerzos en la adquisición de los conocimientos que les equipare con sus compañeros autóctonos.

“En el caso de los iberoamericanos, ese problema (el de la lengua) no lo tienen. Si observamos en los niños de países de Iberoamérica que suelen venir la mayoría con un nivel más bajo con respecto a su edad, del que tenemos aquí en España.

¿Eso no ocurre con los árabes?

Es que con los Iberoamericanos resulta muy fácil comparar, porque desde el primer día que llegan, ves el nivel que tienen por tener el mismo idioma. En el caso de los árabes, tu lo que ves es que no saben hablar tu idioma y tienes que empezar por el idioma, tienes todavía mayor dificultad: primero porque consiga conocer el idioma y cuando ya han dominado el idioma, empiezas a observar su nivel intelectual, con lo cual el retraso es mayor”.

En Cataluña se da una circunstancia adicional, que es la convivencia de dos lenguas oficiales. Los profesionales entrevistados no consideran que esto sea una dificultad añadida, pero sí se produce una situación, cuando menos, curiosa:

los niños no hispanohablantes no tienen tantas dificultades en aprender el catalán como no las tienen con el castellano; sin embargo, al no tener la imperiosa urgencia de comunicación, los niños sudamericanos no aprenden el catalán con tanta facilidad.

¿Introduce alguna dificultad la convivencia de dos idiomas aquí en Cataluña?

Para los niños inmigrantes, no. Hablan perfectamente los tres idiomas. Y además con una rapidez sorprendente. Y eso pasa no solo con los magrebíes, sino también con los de la UE. Incluso casi cuesta más que hablen catalán niños que han venido de otras CCAA o sudamericanos que se defienden con el castellano y no tienen esa necesidad acuciante de hacerse entender, porque saben que con el castellano les entiendes y ellos también entienden el catalán, por la proximidad del idioma con el castellano, entonces no hacen tanto esfuerzo de aprender los dos idiomas.

Varios de los entrevistados señalan que el colectivo de niños chinos son quizás los de más complicada integración. Ya sea por sus enormes dificultades en aprender en idioma, o por la poca implicación de sus familias, lo cierto es que según los profesionales, los orientales, y más específicamente los chinos, tienen a adoptar actitudes segregacionistas, a diferenciarse de los demás, sobre todo por el comportamiento poco participativo de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

“En el caso de los niños chinos, ahí tenemos un problema muy grande porque son familias muy cerradas en sí mismas, y tardan mucho en adquirir el idioma, y no nos podemos comunicar con ellos. La relación entre los padres y los profesores de niños chinos es muy escasa”.

“Otra cosa muy curiosa es que las familias chinas, en fiestas como la Navidad, la fiesta del colegio, y otras, no participan, se les llama varias veces, se les convoca a participar en las fiestas, en las reuniones, y los niños, generalmente los días que hay una fiesta de esas faltan al colegio”.

“Los chinos creo que son lo más problemáticos en la adaptación, porque ellos forman su gueto, están en el patio juntos y no hay mucha relación entre los demás niños y los chinos, exceptuando una que está desde los tres años, pero los que vienen en quinto y sexto son niños que no se integran, no se comunican con nadie, son guetos. Todos juegan juntos, menos los chinos, ya te digo, que yo no los veo, no hay una relación como puede ser la de los hispanos”.

- Qué duda cabe, que el **los parámetros culturales** en los que se muevan los estudiantes de origen inmigrante influyen decisivamente en sus capacidades de adaptación e integración a un espacio en el que se exigen unas determinadas pautas, unas normas comprendidas, y ni siquiera puestas en duda, por todos los alumnos autóctonos, los profesores y, en definitiva, por todos los agentes que toman parte en el desarrollo educativo. Evidentemente, la capacidad de adaptación, no ya sólo de los niños, sino de las personas de cualquier edad, en una sociedad que en principio le es extraña, tiene mucho que ver con su habilidad para entender e imbuirse de las formas de actuar de los que le rodean,

de las pautas sociales imperantes en los espacios que conforman dicha sociedad.

Sin embargo, según el testimonio de los propios entrevistados, algunos de estos comportamientos adquiridos durante el desarrollo de las personas, no son tan evidentes como para ser dejados al aprendizaje natural sin intervenir en su comprensión. La propia formación que reclaman los profesionales para hacer frente a la educación de niños y adolescentes con distintos parámetros culturales camina en este sentido.

De nuevo esto se relaciona a su vez con la edad del alumno. Lógicamente, las diferentes conductas que resulten de un determinado bagaje cultural están mucho más arraigadas en un adolescente que en un niño de con una edad más amoldable, y requieren, cuando menos, el conocimiento y comprensión por parte del educador, cosa que no siempre se tiene en cuenta, a fin de que no se convierta en una barrera cultural incomprensible y, por tanto, infranqueable.

“Llevamos dos años que estamos haciendo un curso precisamente de resolución de conflictos y de estrategias para abordar la multiculturalidad, y hay un grupo de 20 o 25 profesores, que ya en los dos años nos hemos apuntado a un curso de estos de formación en centros, del CEP centro, en que aprendemos estrategias y cosas interesantes. Por ejemplo ayer, sin ir más lejos, hablaba de... (duda) Digamos que a la hora de aprender en occidente, hablamos de aprendizaje centrado (no está muy seguro del término), que es a partir de un profesor o televisor o un elemento central, todo el mundo atiende, mientras que, los africanos, y lo corroboraba una profesora nuestra que ha estado trabajando 20 años en África, pues no es un elemento centrado, sino disperso, entonces no es narrador o punto central, sino que todos intervienen, todos se mueven, todos tienen que tocarse entre sí”.

Es como una metodología diferente que tienen allí ...

Si, pero por tradición social, es decir, que la escuela lo que es un reflejo de la sociedad, y en vez de un punto central y todos alrededor, pues son relaciones entre todos. Nosotros los habíamos comprobado, pero no de manera plenamente consciente. En clase, yo tengo dos nacidos en Marruecos, pero que hablan castellano perfectamente y ya no van a clases de compensatoria, pues continuamente hablan entre sí, se tocan, se levantan, van ... Y, claro, desde el punto de vista de los demás niños que llevan ya escolarizados en el sistema occidental, digamos, que están sentados en su sitio, que piden la palabra, pues ellos tienen otra manera de actuar en clase. Entonces, en estos cursos de formación, se abordan estrategias para entenderles mejor, para saber cómo actúan y cómo podemos... Es decir, que a veces no tenemos que entender como un elemento disipador o agresivo lo que para ellos es u comportamiento normal”.

- Lo mismo podría afirmarse respecto de **comportamientos sociales** muy ligados a la cultura de origen de los estudiantes. Como claro ejemplo de lo que esto significa puede señalarse un factor mencionado repetidas veces por los entrevistados: el **sexo** del alumno. Las diferencias de trato que en el mundo

árabe tienen las personas según sean hombres o mujeres son percibidas por los profesores al menos en tres aspectos:

- a) Hay una clara percepción de las dificultades con las que se encuentra el centro a la hora de lograr que las hijas de los trabajadores inmigrantes de origen árabe participen en las actividades extraescolares, como deportes, excursiones, etc..., consideradas como un factor importante en el proceso de integración del alumno.

“Otra cosa es lo que pasa fuera, y sus familias. Ellos forman su comunidad, se mueven en una zona determinada. Lo que no participan, por ejemplo, es en ninguna salida. No tienen autorización paterna. Sobre todo las chicas. Eso también es una batalla para el colegio. (...) Sí que se hace un trabajo con las familias desde el colegio. Pero ellos están muy cerrados, por ejemplo en actividades extraescolares, a las que ellos, por sistema, no permiten que sus hijas participen. Entonces yo les digo que les digan a sus padres que vengan a hablar conmigo, pero ellas lo tienen asumido”.

- b) La percepción de algunos de los profesionales entrevistados sobre las expectativas de promoción social, y por tanto de promoción educativa, que los padres inmigrantes tienen para sus hijas, apuntan hacia una diferente atención en su educación.

“Por supuesto. Eso se nota muchísimo (las diferencias de trato entre los niños y las niñas). Ellas, aunque vean que aquí se funciona de otra manera, ella deben todavía obediencia a las familias y además no se rebelan. Generalmente es de los árabes, menos de los hispanos.(...) A ellas no les permiten seguir con una carrera después de la secundaria. Lo más que le permiten es que hagan alguna profesión”.

Sin embargo, no ha de afirmarse rápidamente esta discriminación, ya que esto no es siempre percibido de la misma manera. Aun existiendo un reconocimiento del diferente rol social que juegan las mujeres y los hombres en la sociedad musulmana, y por tanto de los niños y las niñas en las escuelas, esto no siempre es considerado como un perjuicio para las niñas.

“El choque cultural es bastante fuerte, y a la hora de escribir, suele ser bastante más fácil que las chicas se adapten, porque quizás son más metódicas, pero es más complicado en el caso de los chicos. Lo que es curioso es que las chicas llegan a bachillerato, y los chicos, casi ninguno. (...)Por eso digo que son más problemáticos los chicos que las chicas, porque éstas juegan un rol más pasivo, más de hormiguita que va trabajando día a día. Los chicos, cuando tienen una profesora delante, ésta lo tiene difícil para imponer la autoridad”.

- c) Con relación a esto último, algunos de los entrevistados expresan su preocupación por la distinta actitud de los estudiantes de origen árabe hacia un profesor o hacia una profesora.

“(...) Lo que sí día es, digamos, más que situación social o familiar, determinadas costumbres ligadas a su tradición cultural. Por ejemplo, algunos profesores sí

notan que los magrebíes no atienden de la misma manera a profesores que a profesoras. Ante los profesores se muestran más respetuosos, y ante las profesoras, no tanto”.

- Existe una opinión muy generalizada entre los profesionales acerca de la gran importancia que tiene el **elemento familiar** como factor de integración. La importancia que normalmente tiene el ámbito doméstico más próximo en el desarrollo escolar de cualquier alumno, cobra una especial importancia en el caso de los niños de origen inmigrante, precisamente por las circunstancias inherentes a su condición de inmigrantes. En ocasiones es considerado el factor más importante. Es decir, la integración de los niños en la escuela pasa y depende en gran medida de la propia implicación y participación de los padres en la misma escuela y en la sociedad en general. Aunque tampoco en esta ocasión se da una definición muy clara sobre la naturaleza y alcance de dicha integración, lo que resulta de esto es algo que resulta obvio: la integración de los niños en las escuelas e institutos no es una cuestión independiente a la de la integración de los inmigrantes en la sociedad.

Sobre la importancia que tiene el entorno familiar de los alumnos, la primera y más generalizada afirmación es la poca o nula participación activa de los padres en el proceso educativo de los hijos en el centro, especialmente de los árabes y los asiáticos. Su implicación se reduce a menudo a reuniones informativas con el tutor, previo aviso de éste. Su exclusión de la APA es sistemática. Aunque esto es afirmado repetidamente, también hay que señalar que en algunos colegios, la participación general de los padres, brilla por su ausencia, lo que hace que no haya apenas diferencias en cuanto a este particular comportamiento entre los padres autóctonos y los extranjeros.

El motivo más comúnmente admitido para esta baja participación son las dificultades de comunicación por el desconocimiento de la lengua, comunicación que a veces no puede producirse más que a través de intérpretes y traductores. Sin embargo, en algunas ocasiones son esgrimidas razones relacionadas con tradiciones culturales que, ciertas o no, condicionan la actitud de los padres hacia la institución educativa:

“La del colectivo magrebí, es prácticamente nula la participación de los padres. Los de los niños de América Latina y los de Europa de no tenemos ningún tipo de problema. Son los magrebíes los que no participan, porque su concepto de escuela es totalmente diferente, es decir, su concepto de escuela es tener al niño colocado durante unas horas que no les de problema”.

Incluso los padres de alumnos magrebíes entrevistados reconocen la poca participación en el ámbito escolar que, normalmente, impera entre los de su comunidad, si bien las razones que esgrimen son bien diferentes a las anteriores:

¿En general, la comunidad musulmana se implica en el colegio?

“No, nada. Ese es un punto muy negativo. Por falta de tiempo. En las reuniones sí, pero eso de participar en la asamblea de padres, muy poco. Eso no es por tradición, sino por factor tiempo, por el trabajo. La mayoría trabajan el marido y la mujer. Es falta de tiempo, no por otra cosa, ni por rechazo a la gente. Cuando la profesora llama al padre o la madre, si vienen, por algún caso que tenga que comentar sobre el niño, pero en las reuniones”.

Qué duda cabe que las circunstancias económicas de las familias de los alumnos de origen inmigrantes repercuten en su integración escolar, como lo hace en la de cualquier niño autóctono. La falta de medios económicos a menudo es compensada mediante becas de libros o de comedor, pero, aún así, influye claramente en aspectos como otro material escolar necesario, o en la participación en actividades extraescolares, así como en un posible abandono de la escuela secundaria no obligatoria. La variable socioeconómica no es la única que afecta. Junto con ella, el nivel cultural o educativo de las familias y de las sociedades de las que proceden estos niños, constituye otro de los factores a tener en cuenta. Normalmente, aunque no en todas las ocasiones, estas dos variables están relacionadas.

“Hay argentinos, franceses, cuyo nivel cultural y socioeconómico es incluso mayor que el de aquí, estos no necesitan apoyo; (...) La marcha de los padres a veces influye. Si tienen problemas de trabajo, tienen un problema que repercute en recursos, aunque se subvenciona de alguna forma con becas de libros, de comedor, vamos, económicamente influye. (...) A lo mejor para ellos el criterio prioritario no es la enseñanza, sino encontrar trabajo, encontrar vivienda, legalizar su situación. Entonces, en cierta forma la implicación es menor, por las circunstancias”.

La falta de medios económicos, cuando no es drástica, no es percibida como un factor decisivo. Es cierto que la situación familiar de estos alumnos se caracteriza normalmente por la precariedad y fragilidad, pero esta situación a menudo no se diferencia demasiado de la de las familias de sus compañeros autóctonos. En cambio, sí se dan otras situaciones más graves asociadas a la condición de inmigrantes. No hay que olvidar que donde hay un niño de origen inmigrante no siempre existe una familia, o al menos no íntegramente. Las situaciones en las que falta el padre o la madre no son ni mucho menos excepcionales. Los entrevistados hablan de desestructuración familiar grave que incide en una falta de atención a los niños:

“(...) porque están solos todo el día, niños que sabes que están a las diez de la noche solos en la calle. Aquí hay niños “de la llave”: que entran, salen, comen, están solos. El otro día a un niño hispano de 7 años lo mandamos a casa del comedor, por su comportamiento. Pero empezamos a analizar la situación, vimos que ese niño iba a llegar solo a su casa, iba a prepararse la comida e iba a volver al colegio. Entonces, ¿hasta que punto es mejor dejarlo en casa o tomar medidas aquí? El niño no puede estar sólo. Porque claro, las madres trabajan y están solos en la calle, y el ambiente de este barrio es de calle”.

“Hay familias que están muy interesadas, y otras familias que normalmente son familias desestructuradas, chicos que viene aquí prácticamente solos con el padre, que tienen a su madre y sus hermanos en Marruecos. Estos chicos están descontrolados. El padre trabaja todo el día y ellos están prácticamente solos”.

Otro ejemplo de cómo una situación particular de las familias afecta al normal desarrollo de los niños en la escuela, puede encontrarse en la habitual práctica de convivir varias familias juntas. Esto a veces, aunque normalmente de forma transitoria, produce hacinamientos que inciden, por ejemplo, en malos hábitos higiénicos o en la no - disposición de un espacio para el estudio.

“El problema que tienen generalmente las familias estas son la situación que se encuentran de vivienda. Son cinco o seis familias, en un piso pequeño, en un garaje, sin agua y sin luz, esa que esa temporada que se pasan así, es muy difícil que los niños vengan limpios. Cuando esa situación se alarga, la asistente social les lleva al polideportivo a las duchas. Esto hay que hacerlo. Una vez que las familias ya están en su casa, aunque estén dos juntas, los niños ya ven a los demás, y ya vienen limpios”.

Sin duda, existen muchos factores que inciden en la baja participación de los padres de los alumnos de origen inmigrante en el desarrollo del centro escolar y de la educación de sus hijos. Parece que esta falta de implicación no es extensible a todos los colectivos, sino que caracteriza más claramente a los magrebíes y los asiáticos. Al mismo tiempo, algunos de los entrevistados señalan que en los últimos tiempos se ha producido una clara mejoría en esta cuestión particular, y poco a poco, los padres van introduciéndose en todos los canales de participación en la vida escolar (APA, actividades extraescolares, ...). En cualquier caso, dadas sus circunstancias, quizás debiera hacerse especial hincapié en informar y orientar a las familias en cuanto a sus derechos y deberes. La **falta de información** es una de las razones que más frecuentemente aducen los profesionales en contra de la participación activa de los padres en el centro, y la intervención en este sentido mejoraría notablemente las relaciones, a veces nada fáciles, de los padres con el centro educativo de sus hijos. Pero no sólo eso, la integración de los niños y adolescentes en los centros educativos tiene mucho que ver con la integración de sus familias en la sociedad. En este sentido, sin dejar sólo en manos de los educadores la tarea de introducir a los inmigrantes en las sociedad, las escuelas e institutos no deberían dejar de ejercer su papel de informar en lo que les corresponde.

“Muy poca. La mayoría les desatienden mucho. No sé si es que no saben que tienen también obligación o derecho a participar, o si es que no pueden. Participan muy poco. En el APA, que yo sepa no están. Aunque hay excepciones, lo cual es muy positivo. (...) Haría falta una orientación mejor a la familia: qué significa que los hijos vayan al instituto, lo que hacen, los derechos que tienen ellos y sus hijos, ... están muy desorientados, mucho”.

“Yo creo que la cuestión es la definición de un proceso de incorporación para esta población, que debe tener algunos hitos bien definidos: en primer lugar, todo un proceso de acogida inicial, donde se debe intervenir con el alumno, pero sin duda aún más con el contexto del que viene, es decir, la familia cuando esta existe, que muchas veces estos no se da. Hay muchas familias monoparentales. Lo primero es

tener un sólido modelo de acogida, con recursos suficientes, con trabajos de mediación con la familias, donde, por ejemplo, habría que ser profusos en cuanto a la utilización de material escrito: debemos dar a cada uno de los que vienen, escrito en el idioma de su país, las informaciones que consideramos absolutamente básicas para la incorporación, no sólo la hora de entrada y salida del centro, sino también donde puede disponer de los recursos que necesita, desde un mecanismo de ayuda para la adquisición de libros escolares, o dónde pueden resolver sus problemas de índole sanitario, ...”.

- El **ambiente social** que rodea a la escuela no es ajeno a los alumnos que estudian en ésta. En este sentido, las actitudes de comprensión o rechazo hacia el hecho migratorio y la convivencia de culturas incide claramente en la integración de los menores en la escuela. Ciertamente es que en los centros educativos, en los que todo transcurre bajo un contexto formalizado, la acción de profesores y tutores actúa de mediador o de pantalla ante las actitudes de rechazo. De hecho, la mayoría de los entrevistados afirman que las relaciones entre los alumnos extranjeros y autóctonos son generalmente buenas, si bien existe una cierta segregación natural entre ellos. Esto es afirmado con mayor rotundidad por los educadores de los colegios de primaria. Sin embargo, una cosa es la integración en la escuela, y otra la integración en el barrio, en la sociedad. En los institutos, la posible conflictividad social adquiere una significación mayor. Lo que sucede en el barrio, pueblo o ciudad donde estudian los niños, y sobre todo adolescentes, de origen inmigrante a la fuerza tiene que ser percibido por éstos. Así, si en el entorno social donde se circunscribe el centro se producen manifestaciones de conflicto social, la integración escolar de los estudiantes resulta más problemática para los educadores del centro. Estos sienten ver multiplicada su responsabilidad y sobrepasada su capacidad y competencia para educar en el respeto a la diversidad cultural. De ahí su reclamación de instituir ayudas externas al centro, especialmente la de los ayuntamientos y autoridades educativas, de políticas de integración paralelas a la integración educativa.

“Sí, sí. Si eso se nota aquí dentro (todo lo que pasa fuera), ya te he dicho. No es que sea muy marcado, pero lo hay. Hay algunos alumnos que vienen y me dicen “es que han venido los moros...” ¿Quiénes son los moros? ¿Quiénes son esos? Moros no. Aquí hay algunos que pueden ser marroquíes o pueden ser españoles, pero moros no, porque suena mal. Ahí hay un papel de segregación, los que no son como nosotros. Eso es contra lo que hay que luchar un poquito, que se va filtrando en pequeños actos todos los días, y ante eso hay que decir no, esto no es así. No es que sea muy marcado, pero a los chavales les sienta muy mal cuando les dicen eso”.

“Todo lo que se está viviendo en la sociedad se refleja dentro de las aulas. Ya te digo que hay separación y discriminación, y que yo he tenido clases realmente muy duras, con muchos enfrentamientos. Lo que pasa es que en el colegio queda todo más... porque siempre está la acción del maestro, del tutor, la charla, el trabajo pedagógico. Hay un sobreesfuerzo para que eso no pase. En cambio, en la sociedad no existe. Aquí somos todos tolerantes, solidarios. Pero de puertas afuera... y de hecho hay problemas, o los ha habido”.

“Por otro lado, la integración con los compañeros. Yo me quedo sorprendida. Yo siempre he creído que cuanto más inmigrante había, más fácil era la relación, porque más te acostumbrabas. Pues me he encontrado que aquí hay un racismo alucinante. Aparentemente se llevan muy bien, pero a la mínima te salta la chispa y el comentario típico de “moro de mierda”. A la mínima discuten, y los magrebíes se unen y empiezan a hablar en árabe. Aparentemente hay una buena integración, pero realmente, desde mi punto de vista, no hay nada”.

- Sobre todos estos factores de integración subyace uno del que dependen en gran medida todos los demás: del **número de alumnos** de origen inmigrante que acoja el centro y de la **disposición de recursos suficientes** para hacer frente a sus necesidades. La percepción que tengan los educadores sobre los elementos que favorecen o dificultan una buena integración escolar de los niños de origen inmigrantes, va en consonancia con la valoración que hacen de la propia presencia de estos estudiantes. Como se vio, ésta valoración depende en gran medida de la cantidad de éstos estudiantes matriculados en el centro. se considera, que un centro es capaz de absorber a un número determinado de niños de estas características. Si se pierden las proporciones, las dificultades son insuperables, y los recursos absolutamente insuficientes. Los profesores y maestros pueden prestar la debida atención a un número relativamente pequeño de estudiantes con necesidades de apoyos educativos, ya sea por el desconocimiento de la lengua, o por desfase curricular. Igualmente, se podrá prestar mayor atención al establecimiento de canales de comunicación con las familias de los alumnos, o a fomentar el mutuo conocimiento entre las culturas diferentes.

3. La educación compensatoria.

Como se vio, el programa de educación compensatoria está destinado a la compensación de las desigualdades en materia de educación que puedan derivarse de factores de exclusión social y cultural. Este programa pretende ser la respuesta de las autoridades educativas a su deber de garantizar el respeto al derecho de igualdad de oportunidades en materia de educación, derecho proclamado tanto en la Constitución de 1978, como en la LOGSE. Se desarrolla en el territorio MEC por medio del Real Decreto 299 de 28 de febrero de 1996. Es de suponer que las comunidades autónomas con las competencias transferidas tengan su propia normativa respecto a ella. En Cataluña, como se verá más tarde, funciona de un modo bastante diferente que en el territorio MEC, aunque no por ello varían sustancialmente las condiciones en las que tiene lugar el proceso de integración de los niños de origen inmigrantes.

Las acciones de educación compensatoria previstas en el decreto tienen una triple naturaleza:

1. Promover la igualdad de oportunidad de acceso, permanencia y promoción a una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos (...), articulando medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida.
2. Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico o étnico.
3. Potenciar los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas, desarrollando aquellos relacionados con el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propias de los grupos minoritarios.

De esto se desprende que la educación compensatoria tiene dos vocaciones u objetivos:

- 1) Desarrollar medidas de compensación de desigualdades derivadas de una situación de depresión o marginación socioeconómica,
- 2) Medidas asociadas a la pluriculturalidad cada vez más visible en nuestra sociedad, encaminadas a fomentar y desarrollar la educación multicultural.

Este breve esquema de las características y alcanza de las acciones de educación compensatoria previstas en la ley, no es más que una repetición de lo que ya se expuso antes. Sin embargo, no está de más repetirlo, pues comparando la letra de la norma con su aplicación real y la percepción que tienen los educadores

entrevistados sobre el programa de educación compensatoria podrá valorarse el alcance de su éxito.

Lo cierto es que la filosofía que nutre este programa es mucho más ambiciosa que su aplicación real. En la práctica, las acciones de educación compensatoria se han limitado en gran medida a clases de castellanización, y, en el mejor de los casos, a la compensación del desfase curricular que no pocas veces traen los niños de origen inmigrante. Estos dos campos de intervención son casi las únicas miras sobre las que se asientan las acciones de educación compensatoria. Con esto no se quiere en ningún caso desdeñar la importancia de esta labor. Estos dos requisitos son imprescindibles para el normal desarrollo de un niño en la escuela o de un adolescente en el instituto, pero lo que podría ser el principio de la definición de un programa verdaderamente integrador tan necesario en el sistema educativo español, se queda en el mero aprendizaje de ciertas destrezas y capacidades necesarias, pero insuficientes, para poder ser considerado un modelo de integración en el sentido más amplio de la palabra. Esto hace que, según la práctica, se considere que un niño ha alcanzado la integración en el momento que ha adquirido la leptoescritura, y su nivel de conocimientos no esté excesivamente por debajo del grupo que por su edad le corresponde.

Así pues, cuando un niño llega a un centro escolar, dependiendo de su nivel de conocimiento del castellano, si éste es bajo o nulo, inmediatamente es adscrito al programa de compensatoria. En el caso de los hispanohablantes, éste factor no se tiene en cuenta, por lo que se hace más hincapié en su nivel de capacitación curricular. Si el niño presenta un desfase escolar significativo con respecto a los compañeros de su grupo, también es adscrito a un grupo de compensatoria.

El programa de educación compensatoria está basado en los principios de **inmersión y normalización**, es decir, en la inmersión del alumno en el aula que por la edad le corresponde, o el nivel inmediatamente inferior, donde se supone que de manera natural, por el contacto con sus compañeros, va a adquirir el nivel de lenguaje adecuado; y en la progresiva tendencia hacia la disminución de los apoyos que necesite en su proceso de adaptación escolar, hasta la completa desaparición de éstos, y por tanto, la total inclusión del niño en su grupo.

Los alumnos que se considere que necesitan recibir los apoyos de la educación compensatoria, aunque adscritos a un grupo escolar ordinario, en determinadas horas, dentro del horario escolar y en pequeños grupos, son separados de su aula, para recibir el apoyo que necesiten, normalmente castellanización. Lógicamente, es necesario contar con los recursos adecuados para hacer frente a esta necesidad. Los centros que hayan sido dotados con los recursos del programa de educación compensatoria cuentan, según la ley, con:

- Dotación económica
- 1 profesor/a de apoyo en todos los centros donde haya al menos 25 alumnos que lo necesiten, o un profesor compartido con algún otro centro si el número de niños es inferior a éste. Estos profesores no forman parte del claustro escolar del centro, sino que están adscritos al programa de educación compensatoria en

comisión de servicios, lo que hace que cada año puedan cambiar los profesores dedicados a esta labor en los centros.

En **Cataluña**, debido a la coexistencia de dos lenguas oficiales, se da una particularidad que hace que el programa de educación compensatoria tenga una naturaleza diferente. Dado que la lengua vehicular de los centros educativos es el catalán, el Departament D'Ensenyament cuenta con un programa específico de enseñanza del catalán (SEDEC) para alumnos procedentes, no sólo del extranjero, sino de todas las comunidades españolas. En este contexto, el programa de compensatoria queda como una ayuda orientada a la formación de profesores, la elaboración de materiales específicos orientados a la educación multicultural, a la planificación de actividades extraescolares, etc... Por tanto, se da una coincidencia de dos programas que, en principio, debiera constituir una ventaja para los niños extranjeros, pero que, en realidad, produce una cierta disfunción que procede de la falta de coordinación entre estos programas y, en el fondo, de los que se venido diciendo repetidas veces a lo largo del presente informe, de la falta de definición de unos objetivos claros y integrales.

¿“Auxiliar de conversación” es lo mismo que compensatoria?

“No, son 2 programas distintos. Este depende del SEDEC, el servicio de enseñanza del catalán. Unas de las cosas que estamos pidiendo desde hace tiempo es que estos dos servicios se unifiquen, se coordinen, y actúen de una forma más eficaz, porque al estar separados... Este no fue creado para los musulmanes, sino para los andaluces, etc... que se iban incorporando sobre la marcha, y para centros donde ni siquiera todos profesores tenían el título para enseñar catalán. Entonces estaban estas figuras que iban y reforzaban. Lo que hemos hecho es echar mano de estos auxiliares, y utilizarlos para otra cosa para lo que no estaban pensados, lo que hace que no tengan material, que se lo tengan que inventar, y que compensatoria vaya por otro lado. Compensatoria, lo único que hace es dar materiales y orientaciones para que luego el tutor en el aula los utilice. Compensatoria desapareció de aquí porque ya nos habían “entrenado”, y también desaparecieron las ayudas (becas). Esto es algo que se está reivindicando, recuperar las ayudas, y que se coordinen estos servicios de cara a afrontar la situación. El programa de compensatoria no te da profesorado complementario ni dinero. Se dedica, por ejemplo a organizar colonias, para que los chicos se socialicen, en las que se recomienda que vayan los musulmanes”.

Esta particularidad que tiene Cataluña, hace que esté garantizada la enseñanza del catalán, lengua vehicular de los centros educativos, pero no esté prevista la atención de los niños que se incorporen tardíamente y que no han tenido una escolarización previa adecuada. Los apoyos educativos que estos alumnos necesitan entran dentro de las tareas de los profesores de educación especial y, si se puede y hay disponibilidad, de los profesores ordinarios.

Sin embargo, esto no hace que la integración de los alumnos que proceden de la inmigración se desarrolle por cauces muy diferentes en un territorio o en otro. El hecho de que el programa de educación compensatoria vigente en el territorio MEC tenga una voluntad que, sobre la ley, va más allá del aprendizaje del español, no quiere decir que se haga nada más que eso. En realidad, en muchos centros los

apoyos educativos proporcionados se limitan a clases de castellanización, y se terminan cuando el niño ha adquirido las capacidades comunicativas básicas para su comunicación con los profesores y con sus compañeros:

“(Tenemos) un profesor de educación compensatoria en horario completo, que trabaja principalmente con los curso de segundo a sexto (...). Este profesor trabaja con ellos fuera del aula, en grupo reducidos de 2 a 4 alumnos, y trabaja en el área de lengua enseñando la leptoescritura única y exclusivamente”.

Es decir, que el programa de compensatoria se circunscribe a la cuestión lingüística.

Sí, sí. (...) cuando domina el idioma en lenguaje oral y escrito mínimamente para poder trabajar en el aula, ya deja de asistir, no tiene porqué estar todo el curso con ese profesor, o en algunos casos tiene que estar dos cursos. Su único objetivo es que adquiera la leptoescritura con un mínimo de dominio para defenderse en el aula (...). Esto se puede trabajar dentro y fuera del aula, pero actualmente en este centro en estos últimos años se está trabajando fuera, en aula de apoyo, y se está centrando única y exclusivamente en leptoescritura”.

En todo caso, aunque los **recursos** procedan de un programa u otro, en ambos territorios se tiene la percepción de que son **absolutamente insuficientes**. También en Madrid (territorio MEC) la necesidad de ayudas a los niños de origen inmigrante de incorporación tardía recae en las manos de los profesores ordinarios. En algunos casos, ni siquiera en los centros que cumplen los requisitos exigidos para que haya un profesor de educación compensatoria, a saber, 25 alumnos necesitados de dichos apoyos, existe este profesor a jornada completa. Esta laguna hace que sean los profesores ordinarios los que tengan que asumir las horas destinadas a dar apoyo específico a estos alumnos. Esta falta de previsión deja a la buena voluntad y a la disponibilidad de los profesionales la posibilidad de que los alumnos reciban los apoyos educativos que necesitan.

“Tenemos un profesor que compartimos con el CP de enfrente, el Santiago Apóstol, y tiene que atender a los dos juntos, y sólo aquí hay mas de 40 alumnos de compensatoria que necesitan apoyos serios. Son muchos. Y claro, como te he dicho antes, sólo atendería áreas fundamentalmente de lengua y matemáticas, las otras áreas no. De todas formas hemos sacado, porque había alguna disponibilidad de horario en algunos departamentos, algunos apoyos más. Pero esto surge de la propia organización interna del instituto, no está contemplado desde el punto de vista de la administración. Puede darse si hay disponibilidad, si no es así, no tiene porqué haberlo, ha dado la casualidad de que este año se ha podido hacer, pero si no hubiera habido esas horas, no lo tendríamos”.

“Ponemos (a los niños) en el curso que les corresponde por la edad, que a veces no es la edad de conocimiento que traen. Ahí sí que hay dificultad. (Se suple) con la profesora de compensatoria y los profesores dándoles clases de apoyo. Todos los profesores, todos, la directora, yo, todos están implicados en horas de apoyo a estos niños. Horas de apoyo durante el horario escolar, mientras en un grupo están dando una clases con un profesor especialista, por ejemplo inglés, música, educación física, el profesor que quede libre en ese momento da apoyo que lo necesitan. (...) Existe una implicación, no sólo de los profesores de apoyo, sino de todos los profesores

ordinarios, en las horas libres, para suplir todas las carencias que traen de conocimientos. (...) (Si no fuera así) entonces sí que sería la cosa más dificultosa, porque estaría sólo ella (la profesora de compensatoria) para todos, pero bueno, como en estas asignaturas que podemos los demás profesores tener horas para apoyar a esos niños, se le ayuda, y así de esa manera, intentamos entre todos que esos niños vayan adaptándose y poniéndose al nivel adecuado”.

Esta actitud es, sin duda, elogiable, pero indica un cierto abandono o despreocupación por parte de las autoridades acerca de la suerte de los niños extranjeros en los centros educativos. De hecho, como ya se dijo en alguna ocasión, si en algo se puede generalizar respecto a la percepción que los profesionales entrevistados tienen acerca de la presencia de niños extranjeros en las aulas y las dificultades añadidas que representan, es la reclamación de los recursos necesarios para hacer frente a sus necesidades. En este sentido, el poder contar con un profesor, a lo sumo y en el mejor de los casos dos, del programa de educación compensatoria, es valorado a todas luces insuficiente por parte de la gran mayoría de los entrevistados.

En su opinión ¿son adecuados los recursos asignados?

“No. Un alumno, que de 30 horas tenga dos, cuando su nivel de español es muy deficiente, no basta. Pero, claro, las profesoras tienen 18 horas, y tampoco, por lo que se ve, pueden dar clase a diez a la vez, pero sí se necesitarían más horas de castellanización”.

“Pues no, cuando en un colegio casi el 40% son inmigrantes, es difícil que con un sólo profesor...”.

“Aquí lo que hacemos es atenderlos con una persona que tenemos de apoyo a minorías, del programa de compensatoria, y nos consideramos afortunados comparándonos con otros centros que los tienen a tiempo parcial. Nos consideramos afortunados en comparación con ellos, pero no es suficiente. Consideramos que es una manera de escolarizarlos ,muy chapucera, porque por mucho que la profesora de compensación les dedica un montón, no es suficiente”.

La falta de recursos afecta también a las posibilidades de éxito escolar de los alumnos, pues existe también una cierta preocupación sobre la dificultad de combinar los apoyos educativos derivados de la falta de conocimiento del español, y los derivados del desfase curricular o falta de conocimientos. El hecho de tener que destinar una gran cantidad de horas lectivas a enseñar la leptoescritura al alumno, impide o dificulta el que éste aproveche plenamente las clases de las materias específicas de su curso. Es decir, el tiempo empleado en las clases de castellanización, es tiempo que el alumno pierde de cara a ponerse al nivel de sus compañeros.

“Además, el problema que hay es que siempre tienen que ser dentro del horario escolar, con lo que tienen que salir de clase, y aprenderían de esas clases. El apoyo que se les da aquí es una ventaja, pero claro, también tienen que salir de la clase, también pierde. Yo pienso que sería mejor forma de integrarles, hacerles pasar por una fase previa de aprendizaje del idioma, que puede ser también paralela. De esta forma no perdería clases. Esto a veces nosotros lo derivamos, pero con

organizaciones más bien privadas, o a veces subvencionadas por la comunidad o el ayuntamiento. Porque las clases de compensatoria las tienen en horario escolar, y cuando van a compensatoria, pierden la clase de ellos”.

En estas afirmaciones se esboza una pregunta que muchos de los profesionales se hacen a la hora de considerar la manera de mejorar la manera de integrar a éstos alumnos en las clases, como alternativa o fórmula paralela a la educación compensatoria. ¿No sería mejor dejar de lado todo lo que no tenga que ver con el idioma y concentrar la atención en la enseñanza del castellano, aun a costa de separar a los niños del grupo donde deberían estar integrados? El debate sobre esta cuestión no es todavía muy abierto. La falta de un modelo de integración, de unas prácticas comunes basadas en la reflexión y la definición de los objetivos a los que deben dirigirse, hace que no pueda considerarse ni siquiera su alternativa. Sin embargo, esto es algo que algunos profesionales se plantean, aunque sea en términos imprecisos.

En su opinión ¿cómo se podría mejorar la atención a estos niños?

“Quizás cuando llegan, en el proceso de adquisición de la lengua, es difícil tener claro si ellos progresarían más rápidamente estando más tiempo con el profesor de apoyo, y no en el aula, o si por el contrario la inmersión y el que ellos se comuniquen con los compañeros les facilitan la cuestión. Es muy difícil, yo ahora no podría decir cuál es la solución clara”.

“En algunos sitios, me suena, como Cataluña, que hay, digamos, una primera forma de integración, en centros donde enseñan el idioma, y cuando ya tienen una cierta adaptación, pasan directamente a los colegios. Por los menos, si no se hace de esa forma, después del horario escolar necesitarían un plus, sería interesante, aparte de lo que se haga en los colegios, que hubiera algún centro donde pudiesen aprender castellano. Generalmente hay, pero son más bien organizaciones privadas, no es una cosa obligatoria. Me suena que en Cataluña sí que han hecho un poquito como un centro de acogida, y cuando ya están un poco más estructuradas las familias... A lo mejor son casos más extremos. Pero para aprender el idioma, sería necesario un refuerzo. Es decir, en vez de estar un año o dos, pues si en tres meses consiguen el idioma, ya has adelantado el idioma. Yo pienso que sería mejor forma de integrarles, hacerles pasar por una fase previa de aprendizaje del idioma, que puede ser también paralela. De esta forma no perdería clases”.

Efectivamente, en Cataluña tienen experiencias relacionadas con este debate sobre la idoneidad del modelo de integración de los hijos de los inmigrantes, lo cual constituye otra de sus particularidades con respecto al territorio MEC. En los últimos años se han venido desarrollando en algunos institutos de secundaria los llamados TAE (Talleres de Adaptación Escolar). Se trata de aulas talleres específicas de aprendizaje de la lengua, separadas del resto de las aulas, compartidas por los alumnos extranjeros de varios institutos vecinos, semejantes a las clases de acogida (classe d'accueil) francesas en las que el alumno, antes que nada, aprende a desenvolverse en francés.

“Desde el SEDEC, que es un servicio de la Generalitat, se les ha hecho un curso intensivo de catalán. El curso anterior al pasado fue un poco en precario, pero el

curso pasado ya fue algo más establecido. Iban dos de los cinco días que están aquí a este curso, que se hace en otro centro, en el que recoge a alumnos con las mismas características de otros centros de Mataró. Este curso era difícil de compaginar con la ESO porque, tal y como funcionamos nosotros, con créditos, de hecho, el asistir durante dos días enteros en a un curso fuera del instituto, hace que no puedan seguir con el curriculum normal, porque se pierden muchas asignaturas. Pero bueno, ante la imposibilidad de comunicación, era mejor que estuvieran en otra aula aprendiendo las bases de la lengua. (...) Son sólo para alumnos inmigrantes. (...)

¿Y eso incide en la dificultad de ponerse al día con respecto a su aula?

Sí, claro que incide, pero es siempre sopesar lo que es más importante. Incide, pero lo hacía mucho más cuando no había este tipo de recurso y tenías un mueble que no te entendía casi absolutamente nada”.

Este modelo, contrario al principio de que inmersión en el medio favorece la mejor y más rápida integración, no está muy extendido, y ni siquiera es bien valorado por los profesionales. Así como algunos de los entrevistados manifiestan sus dudas sobre la idoneidad de este sistema, otros expresan claramente su disconformidad y rechazo con palabras tan elocuentes como “segregación” o “geto”:

“A mí eso me parece antipedagógico. Yo, como maestra, no estoy de acuerdo con cualquier sistema de integración que consista en apartar a los alumnos del centro. Es la salida cómoda y airosa para evitar el problema a los profesores, de tener un alumno que les pueda ocasionar un problema, es quitarse el muerto de encima, y ellos no tienen relación con los alumnos, cuando se integran en la clases, como no se conocen, ni han convivido, ni han jugado en el patio, ni se han peleado, ni insultado, ¿qué les va a unir? Yo no sé ni cómo se les ha ocurrido semejante barbaridad”.

“En otros centros está el TAE, que es coger a estos chavales que no conocen la lengua, y durante el curso hay un profesor, que lo único que hace es lenguaje, castellana y catalana, y matemáticas. Sólo hace esto. Nosotros aquí no lo hemos querido implantar, porque creemos que no es el sistema adecuado. Es decir, si queremos una integración, el chaval, cuando hay gimnasia o plástica o dibujo tiene que ir a estas clases. No necesita un lenguaje para eso. Con eso ¿qué conseguimos? Que el chaval empiece a mezclarse con los otros chavales. En cambio con el TAE, todas las horas de clases son exclusivamente de esto. Les sacan del grupo. Es como un curso más, con este tipo de chavales, que no entienden la lengua. Nosotros creemos que lo importante es que exista una integración, es decir, que no marquemos un grupo, que no es más que un geto, en la que la lengua que ellos hablan es la suya. Si están en un grupo repartidos, es más fácil que, si bien al principio no se atrevan a hablar, si que van oyendo más”.

Sin duda simplifica la labor de los profesores dentro de cada aula, pero el objetivo de cualquier modelo de integración no puede ser nunca ese, sino la total inserción de los estudiantes en el sistema educativo, en las mismas condiciones que cualquier otro niño, lo que incluye la igualdad en sus posibilidades de éxito escolar. Semejante modelo no puede dejar de ser acompañado por un profundo debate sobre sus consecuencias sobre el colectivo al que va destinado y sobre la propia sociedad. En ningún caso debería ser la consecuencia de una falta de discusión

sobre qué hacer con los cientos de chicos y chicas procedentes del extranjero. Porque qué duda cabe de que, en principio, ningún modelo de integración debe tender hacia la segregación de los estudiantes, que es lo que, en definitiva, lleva implícito este modelo si no es el resultado de un profundo convencimiento de que ésta es la mejor manera de integrar a estos chicos y chicas. Puede que el programa de educación compensatoria, en su aplicación práctica actual, no baste para concluir que el sistema educativo hace frente eficazmente al reto que supone integrar dentro de sí mismo a un número cada vez más significativo de niños y adolescentes de procedencias y culturas diversas. Ya se ha visto que, en general, es valorado como insuficiente por los profesionales, al menos en cuanto al número de profesores destinados a las clases de apoyo. Por otro lado, el hecho de que la concesión de las ayudas destinadas a desarrollar este programa se supedita a la presencia, en un mismo centro, de al menos 25 alumnos con necesidades educativas especiales, hace que se favorezca la concentración de éstos alumnos, al tiempo que haya muchos otros que se queden fuera de su alcance. Por todo esto, resulta difícil considerar al programa de educación compensatoria como el modelo de integración global que el sistema educativo español necesita de cara a estos cientos de nuevos alumnos. Aun así, debe reconocerse que los principios sobre los que se asienta, a saber, los de inmersión y normalización, son mucho más positivos que la simple segregación de los alumnos “problemáticos”, por lo que puede considerarse como un primer paso sobre el que hay que seguir avanzando.

4. Educación multicultural.

Por lo que se lleva dicho hasta ahora, es fácil colegir que el concepto de la educación intercultural en el sistema educativo español, al menos en su aplicación práctica, es bastante limitado. Esto es, hasta cierto punto, lógico, pues el reducido número de estudiantes de origen extranjero, y, por tanto culturalmente diferentes en mayor o menos medida, que hasta el momento ha habido en las aulas españolas, ha hecho que la cuestión de la educación intercultural no haya sido nunca prioritaria. Sin embargo, es un aspecto importante de cara a la definición de un modelo integración, y, dadas las previsiones futuras en cuanto a la cada vez mayor presencia de estos alumnos, debe ser incluido en la agenda de un eventual debate sobre qué alcance queremos que tenga la palabra integración dentro del sistema educativo.

No es una cuestión fácil, claro está, dado que el concepto de la interculturalidad excede el ámbito de la escuela. No se trata ya de definir cómo se va a hacer frente, desde el punto de vista pedagógico, a la presencia de estos niños en los centros educativos. Se trata, mas bien, de la manifestación y constatación, dentro de la escuela, de un hecho hoy en día innegable, a saber, la existencia de una **pluralidad cultural** cada vez más patente en la sociedad, y en la que parece no haber marcha atrás. Siendo así, la educación intercultural deja de ser una alternativa pedagógica más, y pasa a ser una **absoluta necesidad** para hacer frente a dicha sociedad plural y compleja. Y no sólo eso, es también la única solución para impedir y prevenir que la presencia de niños de origen inmigrante en la escuelas se perciba como un conflicto.

Hacer frente a la educación intercultural de manera decidida y efectiva, significa aceptar plenamente la apuesta de una educación basada, por un lado, en el reconocimiento y apoyo del derecho de los colectivos minoritarios al mantenimiento y expresión de su propia cultura y lengua, y por otro, en la obligación de educar a todo el alumnado en el conocimiento y aprecio de las distintas culturas y lenguas presentes en la escuela. Pero ¿se dan, en el sistema educativo español, las condiciones que permitan afirmar que existe un cumplimiento práctico a este ideal de educación? Lo cierto, es que, en su aplicación real, el alcance de la educación multicultural es bastante corto. La cuestión no es fácil y surgen preguntas difíciles de dilucidar: ¿de qué manera se puede garantizar que cada uno de los niños y niñas de origen inmigrante, vengan de Marruecos, de China, de Ecuador o de cualquier otra parte del mundo, tenga la posibilidad de desarrollar la cultura que les une a sus familias y a su colectivo de origen? Si potencias e intentas mantener viva su cultura de origen, ¿hasta qué punto están impidiendo la integración y estás creando dificultades al propio niño?, ¿queremos que en España haya gente que hable árabe, e incluso fomentarlo dentro de la escuela, con todas las dificultades de tipo organizativo, pedagógico, etc. que ello implica?, ¿qué hacer con manifestaciones culturales que denotan, por ejemplo, diferencias en cuanto a las relaciones de personas de distinto género? Dejar que cada escuela o instituto, cada maestro o profesor, resuelva como pueda estas y otras cuestiones, es sobrepasar la responsabilidad y competencia que estas escuelas, individualmente, tienen frente a

la sociedad, responsabilidad que debe ser asumida por el conjunto de la comunidad educativa, por mucho que cueste llegar a un acuerdo sobre esta difícil cuestión.

Es cierto que existe un reconocimiento formal a la diversidad y a la educación intercultural, por medio del Programa de lengua y Cultura Portuguesa, que viene desarrollándose desde el curso 1987/88 en centros docentes españoles, dando cumplimiento a las orientaciones y recomendaciones de la Unión Europea en relación con la atención educativa a los hijos de trabajadores residentes en otro país; y el Convenio Hispano-Marroquí para el desarrollo del Programa de Lengua y Cultura Marroquí, suscrito con el gobierno de ese país dentro del espacio de cooperación internacional entre éste y España.

Con relación a este tema, se puede hacer una clara afirmación: la educación intercultural tiene que ir a la fuerza ligada a la formación de los profesores en estas cuestiones, y no sólo de los de los de apoyo a la educación compensatoria, sino de **todos** los profesores. Ya se vio que uno de los obstáculos a los que los educadores se enfrentaban era, según ellos mismos señalaban, su falta de preparación para hacer frente a la diversidad que repentinamente ha ido en aumento en las aulas. Lógicamente, no se puede enseñar lo que no se sabe, lo que exige una intervención desde la formación inicial de los profesores en las escuelas de magisterio. Y no sólo en esto, sino en los materiales escolares, los programas de las asignaturas, etc...

“Yo creo que hay que intervenir en todo ese proceso que define lo que va a ocurrir en el día a día de cada clase. Y eso requiere un esfuerzo muy continuo y muy intenso, esfuerzos multidireccionales, con el profesorado en activo, con los productores de materiales, en la formación inicial del profesorado, por lo tanto tenemos que intervenir en las escuelas de magisterio y contarles que ya no existe un centro donde todos los alumnos de educación primaria sean iguales, todos rubios o morenos, viviendo en un contexto social perfectamente homogéneo y coherente. Eso ya no existe”.

Algunas de las manifestaciones de los educadores entrevistados, delatan un profundo desconocimiento de las culturas de los niños de origen inmigrantes con una presencia significativa en el centro, normalmente la cultura árabe. Este desconocimiento, ya sea consciente o inconsciente, es percibido y lamentado por los padres de estos niños.

“Los que me han contado que han ido a las escuela, piensa que les pegan, porque allí el castigo físico es normal, y vienen con un nivel muy bajo. Yo creo que lo que se les enseña allí es el Corán, fundamentalmente”.

“¿Cómo cree que se podrá hacer la preparación o el reciclaje de los profesores?”

“Para empezar preparándonos psicológicamente. A partir de ahí, una base de psicología, de razonamiento, de comportamiento, de serenidad, que nos faltas serenidad. Y enseñamos algo de la cultura de ellos, porque realmente, lo único que sé de ellos es el cus cus”.

"(...) el gobierno tendría que cambiar de cara al niño árabe, y tener unas clases en árabe e informar un poquito, porque hay mucha ignorancia en cuanto al islám, en este colegio y en todos. El niño no sabe, por ejemplo, porqué hay una fiesta del cordero o porqué el día de Reyes mis hijos no tienen juguetes. Hay un cierto choque, el niño se queda cortado(...). Hay integración en cuanto al colegio, en cuanto a los estudios, pero siempre hay diferencias, porque el musulmán tiene sus condiciones, sus creencias. Respetar eso y aparte un poquito de información, para que los niños, dentro de esa interacción, se integrara más todavía, para que los dos se entiendan, también el niño árabe tiene que entender el cristianismo, que haya un poco más de comunicación. Eso es lo que ahora no hay en ningún colegio, hay falta de información".

Con esto no se quiere decir que los profesores sean absolutamente ajenos a este tipo de cuestiones. Muchos de ellos manifiestan un vivo interés por la formación en la diversidad y en educación intercultural, si bien parece ser algo que entra dentro de su propia voluntad.

"Si, se ha hecho algún cursillo, pero en este momento no hay ninguno. Depende de los profesores. (...) Hay cursillos en diversos organismos (CPR, universidad, otros centros). Hay cursillos en la universidad que cada dos por tres se lanzan. Hay profesores que los hacen, otros que los han hecho, porque claro, no vas a estar todos los años haciendo un cursillo sobre la diversidad. (...) Se deja un poco en manos de la buena voluntad de los profesores".

Al abordar la cuestión de la educación intercultural en las escuelas donde se realizó el trabajo de campo, surge una pregunta básica: las posibilidades que existen dentro de la escuela de que los niños desarrollen su **lengua y la religión** de origen. Esto no implica, o no debería implicar, únicamente un respeto pasivo hacia el uso y confesión de una lengua y religión distintas a las "españolas", sino también su instrucción y su consideración como lengua vehicular en alguna área del currículum. Pero lo cierto, es que en pocas de estas escuelas se presta demasiada atención a este aspecto. Únicamente en dos centros de los señalados, hay posibilidad de dar lengua árabe dentro del horario escolar. Sí es más frecuente que se de, ésta lengua u otras, fuera del horario escolar, como actividad extraescolar, pero no como un servicio gestionado por el propio centro, sino por asociaciones de inmigrantes, ONGs, o incluso la embajada del país en cuestión. Y sin embargo, ¿es realmente tan difícil incluir otras lenguas extranjeras, aparte del inglés, francés, alemán o portugués (que son los idiomas que normalmente se ofertan dentro de las opciones de idiomas extranjeros) habladas por muchos de los alumnos de un determinado centro en el currículum escolar, aunque sea como asignaturas optativas? ¿Cómo es posible que se olvide el hecho de hay niños y adolescentes en las escuelas españolas que hablan otros idiomas, hablados por cientos de millones de personas, y que no se preste atención a su conservación? Si realmente se quiere un modelo integrador que tenga en cuenta este hecho, no se puede dejar a las escuelas solas en la responsabilidad de preservar estas lenguas.

En cuanto a la enseñanza de la religión, el discurso es quizás más complicado. Como es sabido, en la Constitución Española del 78, se garantiza el derecho a la libertad ideológica, religiosa y de culto (art.16), y en consonancia con esto, obliga a los poderes públicos a asegurar el derecho de los padres a que los

hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones (art.27.3). La Ley Orgánica de Libertad Religiosa (julio 1980), contempla la presencia de la formación religiosa en los centros docentes públicos, presencia que debe compaginarse con el principio de libertad religiosa antes referido. Tanto la LODE (LO del Derecho a la Educación), como la LOGSE, reiteran el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que está de acuerdo con sus convicciones, estableciendo el principio de neutralidad. Según la LOGSE, la enseñanza de la religión católica se atenderá a lo establecido en el Acuerdo sobre la enseñanza y asuntos Culturales suscrito entre el Estado español y la Santa Sede, mientras que otras leyes posteriores establecen acuerdos de cooperación firmados entre el estado Español y la Federación de Entidades religiosas evangélicas de España (Ley 24/1992), la Federación de Comunidades Israelitas de España (Ley 26/1992), y la Comisión Islámica de España (Ley 26/1992). Por último, el RD 2438/1994, que regula la enseñanza de la religión en los centros docentes, establece que la enseñanza de la religión católica y la del resto de las religiones con las que el Estado Español ha suscrito los correspondientes acuerdos, se impartirá en los centros docentes, tanto públicos como privados, con carácter obligatorio para el centro, pero voluntario para el alumno.

Así pues, en teoría, el derecho a recibir educación religiosa, está garantizado, no sólo para los niños que profesan religión católica, sino para todos. Sin embargo, la realidad es bien diferente. En todos los centros incluidos en el estudio se imparte religión católica, y sin embargo, ninguno de ellos ofrece, por ahora, otra religión que no sea ésta. Muchos de los profesionales conocen el derecho que asiste a los niños de religión no católica, pero previamente tiene que haber sido solicitado por los padres y, casualmente, en ninguno de los centros se he dado el caso, muchas veces por puro desconocimiento por parte de los padres de los niños.

“No, en el centro no. No hay clases de árabe. Religión sí lo pueden pedir, pero es que realmente no ha habido una demanda. Lo que pasa es que tampoco se enteran mucho cuando llegan. No están muy informados, tienen los suficientes problemas como para no pensar en esto”.

En ocasiones excepcionales, incluso existe un grave desconocimiento de este derecho.

“Religión, no. Pueden elegir los créditos. Evidentemente, un chaval árabe no va a escoger religión católica, pero puede escoger otra asignatura, o sea, que no hay problema. Se habla mucho de que en un futuro se contemple que haya otras religiones, pero en este momento no está legislado”.

Lo cierto es que el respeto a la religión profesada por el alumno siempre acaba en la **no obligatoriedad a asistir a las clases de religión católica**, prerrogativa por otro lado lógica, y compartida por los niños autóctonos,.

Hay que contar con que, en muchos casos, se cuestiona incluso la propia competencia de la escuela pública para impartir cualquier religión. No es poco habitual la opinión de que en la escuela pública no debería contemplarse la enseñanza de ninguna religión, incluida la católica.

“Y religión no se da. Aunque está autorizado en los colegios para que haya otras religiones, no se ha llevado a la práctica. De todas maneras yo creo que hay que respetar todas las ideologías y religiones, pero lo que no tenía que haber es ninguna religión en el aula, ni musulmana ni católica, que se dieran fuera de clase”.

“(…) a la hora de hablar con ellos, al plantear el tema de la religión en la escuela ¿tenemos nosotros como musulmanes el derecho a pedir clases de religión musulmana en la escuela? Sí, tenéis este derecho, pero la escuela os pide que os planteéis lo que podría pasar si ejercéis este derecho. La escuela es laica, y diga lo que diga la administración, existe una postura de la escuela, y se plantea a todo el colectivo de padres. Si todo el mundo ejerce este derecho dentro de la escuela, tendremos que segregar a los alumnos, como mínimo en grupos: católicos, musulmanes, evangelistas el de los agnósticos, testigos de Jehová, ... Valorad vosotros como padres si esto conviene o no a vuestros hijos, o si se le das enseñanzas alternativas, a todos igual, y luego, fuera del colegio, que practique cada cual su religión”.

Desde luego, se puede estar en desacuerdo con tal opinión. Pero para que el derecho a recibir una educación religiosa diferente a la católica no sea un mero derecho impreso sobre papel, quizás habría que preguntarse si es realmente conveniente que se imparta religión dentro del horario escolar, como materia curricular (aunque la calificación obtenida en ésta no cuente de cara al expediente académico), o si debería ser entendida como algo que entra dentro de las actividades privadas de las personas. En suma, para dotar al principio de neutralidad ideológica y religiosa de verdadero sentido en el sistema educativo, existen dos opciones: o bien excluirlas a todas del curriculum escolar, o bien incluirlas a todas, no sólo desde el punto de vista formal, sino de manera práctica y efectiva. Quizás, esta última alternativa no sería tan difícil de conseguir si se considerara la posibilidad de educar, no sólo en la práctica de una religión determinada, sino en el conocimiento y respeto, más profundamente de lo que se hace, a las religiones diversas.

Existen otras cuestiones, relacionadas con la religión, que sí parecen contar con un mayor miramiento, o respeto, tales como el cumplimiento del ayuno durante el mes del Ramadán, o menús escolares en los que no se incluya el cerdo o la carne, normalmente, previa solicitud expresa de los padres. Sin embargo, también esto entra dentro de la voluntariedad y discrecionalidad del centro, y por tanto, del concepto de integración que se desarrolle en cada uno. En la mayoría de los centros, los inconvenientes organizativos que puedan surgir del cumplimiento de estas costumbres, ajenas a nuestra cultura, se resuelven sin grandes dificultades. A pesar de ello, existen “otras formas de hacer las cosas” que indican que realmente es una cuestión de azar el que un niño se integre en un centro donde sea considerado como miembro de un colectivo culturalmente diferente, merecedor de atención y respeto.

“(…) en comedor cuando no quieren comer chorizo, los padres reciben una notificación diciendo que la comida será para todos igual. Entonces, si los dejan en el comedor ya saben lo que asumen, y el alumnado lo asume igual.

¿y el cerdo, lo comen?

Sí, Sí. Comen chorizo, comen carne. Todos los alumnos.

¿y si un/a padre/madre árabe no quiere que lo coma?

Pues se lo lleva a su casa a comer. Eso está más claro que el agua. Aquí sólo hay un menú, que lo comen todos los niños”.

En cuanto la enseñanza y difusión colectivas de las costumbres y valores de otras culturas, no se va mucho más allá de la celebración de fiestas, semanas culturales, concursos, etc. que tienen a la pluralidad cultural como protagonista, eventos sociales esporádicos, en los que suelen participar toda la comunidad escolar, las familias incluidas. Este tipo de iniciativas son consideradas muy positivamente, entre otras cosas, porque constituyen un esfuerzo para lograr la implicación de las familias en la vida escolar. Sin embargo, no dejan de ser un mero divertimento que hace hincapié en los aspectos folklóricos de las culturas de origen, comida típicas, canciones y bailes, etc..., pero que no abordan plenamente la cuestión de la igualdad entre las diferentes culturas que coexisten en el centro escolar y en el mundo. De hecho, existe **una marcada tendencia a identificar integración cultural con asimilación**. La integración se logra cuando no existe diferencia, lo que se alcanza “españolizando” lo más rápidamente posible a los niños, y no haciendo hincapié en sus especificidades culturales:

“No se ha dedicado durante el curso demasiado tiempo a actividades multiculturales, pero algo se ha hecho. Y luego también, pretendemos no tratarlos como algo especial, sino que sean uno más, y que no sean distintos, y no intentar destacarles como si hubiese venido un grupo especial, sino precisamente la naturalidad en el aula y el no destacar demasiado sus peculiaridades hace que ellos se sientan uno más, y sobre todo, en el área de educación infantil, te preguntan “¿y como intentas que estos niños se integren y no se sientan distintos?” Pues precisamente de esa forma, no haciéndoles distintos. Para mí, cuando llega un inmigrante le trato igual que si llegase uno que no lo es, sin ningún método especial, sobre todo en esas edades. (...) A la hora de realizar actividades extraescolares, complementarias, procuramos no hacer demasiadas actividades en las que destaquen ellos como algo distinto, porque la intención es de integración y se les considera unos más, por eso no hemos hecho muchas actividades en las que se destaque su cultura. La intención del centros es de que ellos se adapten a la cultura de nuestro país”.

“Los críos que vienen aquí, en seguida nos dicen, “es que yo soy español”, se sienten muy españoles, en seguida adoptan las costumbres españolas, pero con entusiasmo. Ellos quieren sentirse integrados, a gusto, y entonces copian lo que ven los demás, las costumbres, la moda. Por eso nos lo ponen más fácil”.

Esto se relaciona con la consideración de que con el aprendizaje del español (o catalán), y la no excesiva diferencia en cuanto al nivel de conocimientos con respecto a su nivel educativo por parte del niño extranjero, basta para considerar a éste integrado en la escuela. Esta es, de hecho, la actitud más extendida. Y sin embargo, ¿qué pasa con los niños hispanohablantes, o con los niños que no presentan ningún desfase escolar significativo?, ¿no hay ya necesidad de reflejar su diversidad cultural? Indudablemente, las diferencias culturales no acaban con la adquisición por parte del niño “forastero” de la lengua hablada por la mayoría de los que le rodean. Y, en cualquier caso, este proceso de “asimilación” cultural, quizás valdría para los escolares que se incorporan en edades tempranas a la escuela española, pero no para los adolescentes. Ya se ha visto cómo la edad constituye

uno de los factores más importantes, si no el que más, de integración de los niños en la escuela. Esto no sólo es así por las dificultades en la adquisición del lenguaje y superación del posible desfase escolar que traigan desde sus países de origen, sino porque el bagaje cultural de los jóvenes está mucho más arraigado y desarrollado. De hecho es más frecuente escuchar hablar a los educadores de los IES sobre conflictos basados en cuestiones culturales y en la existencia de una barrera cultural difícil de superar, al mismo tiempo que reconocen los indudables beneficios que acarrearía un mejor y más amplio conocimiento, y una mayor consideración, por parte de la comunidad educativa, de las costumbres, la historia, los valores, etc... de culturas diferentes a la nuestra. Esto podría ser, tendría que ser, incluido en los programas de las asignaturas curriculares

“Lo que sí es desventajoso es que están viendo cosas, historia de un país y que nunca vean ninguna aportación positiva de su propio país, de su historia. Eso sí, necesitan ver que su cultura de referencia, de la que son nativos, también está en el mundo. Si llegan aquí y ya lo otro no existe, eso les desarraiga un poco. Por ejemplo, Marruecos es un país que está viviendo un proceso histórico muy interesante, ha cambiado de rey, quiere entrar en la UE, esas son cosas muy importantes. Argelia también. Esas cosas no se tratan en clase, pero son cosas que están vivas, la historia está viva, y ahora la historia de las relaciones entre los países esta en una transformación rapidísima, y muy interesante. Quizás por ahí se podría dar otro enfoque que incluso a ellos les revalorice, se sientan revalorizados y vean que tienen una presencia importante. (...) Tenemos una frontera psicológica muy fuerte y creemos que Marruecos está lejísimo. Esta al lado, lo que pasa es que hay una barrera cultural muy fuerte”.

Qué duda cabe de que se puede meter a un niño o adolescente en el colegio sin incorporar nada o casi nada de la cultura de la comunidad de la que procede. La falta de un programa o modelo de integración en el sistema educativo español, hace que en realidad esta sea la consecuencia natural ante el abandono de los educadores a su suerte. Sin embargo, la experiencia de países muy cercanos al nuestro, nos enseña que las políticas de integración, sean de la naturaleza que sean, deben prestar atención a segundas y terceras generaciones, y no centrarse en solucionar la inmediata incertidumbre que genera la presencia de, en nuestro caso escolares, de origen extranjero.

A falta de un análisis más profundo sobre las diferencias que existen entre las dos comunidades donde se realizó el campo, no parece que sean grandes las discrepancias entre lo que ocurre en un territorio u en otro en materia de educación intercultural. Sin embargo, en Cataluña, la coexistencia de dos tradiciones lingüísticas y culturales, hace que la educación intercultural adquiera otra dimensión, quizás algo más desfavorable para su logro.

“(...) En Cataluña hay un tabú, que es el tabú nacionalista. Estamos en un país obsesionado por recuperar una cultura anterior, y unas costumbres, costumbres que no han existido siempre a todo el territorio. De algún modo, hay un intento de construir una cultura catalana, diferente de la española. Y de repente, en las zonas más “catalanas” nos aparecen los negros y los moros. Y rompen el invento totalmente. (...) ¿Cómo se puede construir una cultura laica en Cataluña en la que todos los ciudadanos, sean musulmanes, hablen la lengua que hablen, encuentren un lugar dentro de esta cultura. Esto hay que replantearlo de nuevo, que será difícil, porque hay gente que se puede

sentir agredida, es eso de “¿cómo se puede recuperar y mantener la cultura catalana, que está en peligro, y al mismo tiempo...? en fin, es muy difícil. (...) El tema de la lengua, conseguir que hablen, es relativamente fácil. Pero es que hay otras cosas que no son tan fáciles: la religión, las costumbres. es decir, tu coges a un andaluz y lo catalanizas relativamente fácil. Pero un árabe, eso es más complicado. El hecho de que nos tenemos que mentalizar de que dentro de unos años en esta población habrá un 15%, 20%, o 25% de la población que será musulmana, que podrá practicar o no la religión, pero que habrán nacido aquí, que se van a quedar, esto rompe totalmente los esquemas normalizadores”.

III

CONCLUSIONES

III. CONCLUSIONES:

- Σ El peso específico que los estudiantes de origen extranjero representan en la totalidad del territorio español es, hoy por hoy, bastante reducido. En números absolutos, durante el curso **96/97**, se contabilizaron 62.707 estudiantes extranjeros matriculados en alguno de los centros de enseñanza no universitaria españoles. Esto representa tan sólo **el 0,8% de la totalidad del alumnado en España**. Sin embargo, a pesar de lo reducido del número, la presencia de niños y adolescentes en las aulas españolas no ha hecho más que crecer. Así, respecto del curso anterior, el incremento de escolares de origen extranjero fue de un 13%, y respecto de los últimos seis cursos escolares, del 52%. Paralelamente, la evolución del alumnado autóctono ha sido precisamente la contraria: el número de estudiantes españoles disminuye constantemente, lo que sin duda se relaciona con el descenso de las tasas de natalidad. En el curso 97/98, la población de escolares autóctonos descendió un 2,5% respecto al curso anterior, y un 10,5% respecto de los últimos seis cursos precedentes.

	Alumnado total	Coef. Var.	Alumnado extranjero	Coef. Var.
92/93	8.118.456		46.111	
93/94	8.002.577	-1,4%	50.076	8,6%
94/95	7.818.179	-2,3%	53.213	6,3%
95/96	7.623.315	-2,5%	55.362	4,0%
96/97	7.445.367	-2,3%	62.707	13,3%
97/98	7.261.965	-2,5%	72.723	16,0%
92/93-97/98		-10,5%	92/93-97/98	57%

Fuente: Estadísticas del MEC. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.
Elaboración propia.

Así pues, aunque en números absolutos todavía representan una minoría, su peso relativo ha crecido de una manera tenaz y constante, lo que nos sitúa ante una nueva realidad a la que hay que hacer frente, no sólo por este evidente aumento de nuevos "pupilos" y el subsiguiente reto que supone su integración, sino porque todo indica que este proceso va a continuar en el tiempo.

- Σ Existen numerosas disposiciones legales que garantizan el derecho de todos los niños y adolescentes menores de entre 6 y 16 años, a acceder al sistema educativo, en las mismas condiciones que los niños autóctonos. Una rudimentaria estimación realizada a partir de la comparación de los datos de residentes extranjeros en edades "escolarizables" y los datos de los realmente escolarizados, permiten afirmar que las tasas de escolarización de los menores extranjeros son bastante altas. Éste éxito respecto a las (aparentemente) altas tasas de escolarización de estos niños indica que los esfuerzos no deben

dirigirse tanto al proceso de “captación” de niños escolarizables, aunque sea este un aspecto que en ningún caso se deba descuidar, sino más bien al trato y atención que estos niños reciben en las aulas por parte de las autoridades, profesores y, en definitiva, cualquier instancia relacionada con su educación.

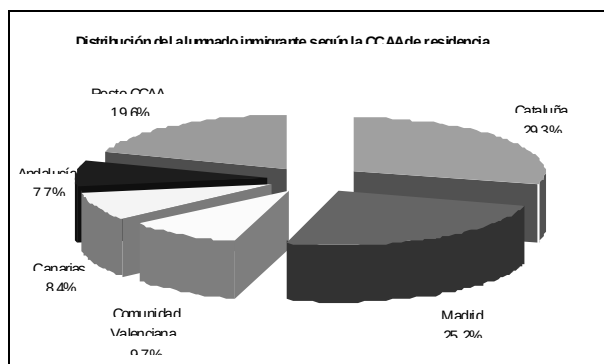
- Σ Considerados por área geográfica de procedencia, el colectivo europeo (UE) es el que aporta mayor número de escolares (31%). Sin embargo, es el contingente africano el que ha experimentado el mayor incremento en los últimos años. En tan sólo seis cursos, los estudiantes que vienen de este continente han pasado de constituir el 17% de la totalidad del alumnado extranjero, al 27% (curso 96/97). En el mismo periodo, el conjunto procedente de la UE, a pesar de ser siempre el más numeroso en lo que se refiere a números absolutos, ha visto cómo se ralentiza su crecimiento, por lo que se estabiliza su aportación relativa a las aulas españolas. En cuanto al resto de los colectivos, sólo el centroamericano registra un aumento. El resto, sufre un estancamiento, e incluso retroceso. De aquí se desprende que **la creciente presencia e importancia de los estudiantes extranjeros en los centros españoles, se debe fundamentalmente a los niños que vienen del continente africano.**

Considerados según el país de origen, los estudiantes marroquíes son los más numerosos. **El aumento del peso relativo de estudiantes procedentes del continente africano es la consecuencia del aumento de inmigrantes de nacionalidad marroquí** que han ido llegando recientemente a España. Estos representaron, durante el curso 96/97, el 76% de todos los escolares de origen africano, y porcentajes muy similares en años anteriores. De hecho, es el país que mas incremento ha experimentado, tanto en lo que se refiere a población en general como a la población estudiantil, en los últimos años. En tan sólo 6 cursos escolares ha pasado de representar el 13% del total de los estudiantes extranjeros (curso 92/93) al 20% en el curso 96/97.

Evolución del peso de cada área de origen sobre la totalidad del alumnado durante los últimos 6 cursos					
	Curso 92/93	Curso 93/94	Curso 94/95	Curso 95/96	Curso 96/97
África	17,81	21,10	21,72	27,41	27,23
(Marruecos)	13,63	16,25	16,12	20,39	20,74)
UE	34,56	34,48	33,76	29,92	30,58
Resto de Europa	8,74	8,56	9,40	7,36	7,67
América del Norte	4,48	3,76	3,69	3,53	3,20
América Central	3,74	3,96	5,05	4,68	5,04
América del sur	21,98	18,98	17,50	17,92	17,48
Asia	8,35	8,85	8,67	8,58	8,64

Fuente: Estadísticas del MEC. Datos referidos a la totalidad del territorio Nacional.

- Σ De la misma forma que la distribución de los trabajadores de origen inmigrante presenta una concentración geográfica de los mismos dentro del territorio nacional, los estudiantes extranjeros están así mismo repartidos de forma desigual entre las 17 comunidades autónomas: cinco CCAAs aglutinan al 80% de estos alumnos; Madrid y Cataluña, a más del 50%.

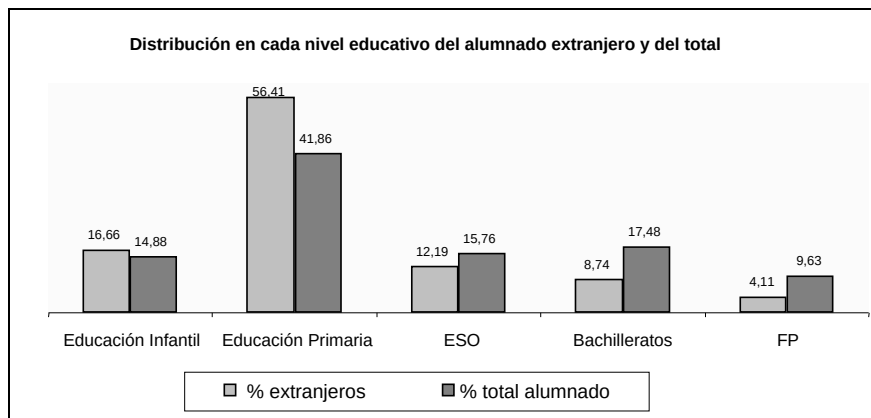


Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Elaboración propia

Por tanto, aunque la proporción de estudiantes de origen extranjero, como se ha señalado, apenas superó los ocho de cada mil estudiantes a nivel de todo el territorio nacional, en algunas comunidades esa proporción aumenta, y en algunos casos, como **en Madrid y Cataluña**, se dobla: **en estas dos comunidades, 16 de cada mil estudiantes son extranjeros**. Esta concentración espacial de los estudiantes extranjeros se explica mejor observando su procedencia: mientras que Canarias y la Comunidad Valenciana presentan una mayoría de estudiantes procedentes de la unión europea, Madrid, Cataluña y Andalucía aglutinan a una buena parte del alumnado procedente de zonas, en principio, económicamente desfavorecidas (África e Iberoamérica)

- Σ En cuanto al nivel educativo, la distribución vuelve a ser heterogénea: **la gran mayoría de estos estudiantes cursan estudios primarios (56%)**. También en el caso del alumnado autóctono se produce una concentración de estudiantes en la enseñanza primaria, lo que no puede deberse a otra cosa más que a la estructura de edades de la población infantil. Sin embargo, el porcentaje de estudiantes en enseñanza primaria difiere en 15 puntos porcentuales entre los estudiantes extranjeros y los autóctonos a favor de los primeros. La evolución en estos últimos años de la escolarización de niños extranjeros según los niveles educativos, revela una propensión a la alta de la enseñanza primaria. Aparte de ser la que más número de estudiantes acoge, es la que crece más de año en año. Esta evolución es radicalmente opuesta a la del alumnado autóctono, cuya presencia en la enseñanza primaria no ha dejado de caer desde 1992. Por el contrario, en cuanto a la enseñanza secundaria, la presencia de estudiantes

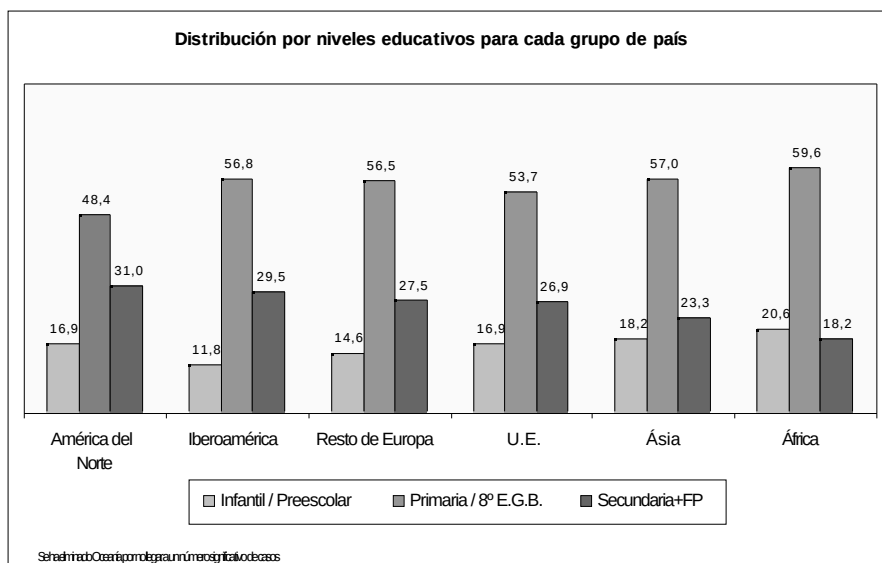
extranjeros es menor. Sólo el 21% del alumnado de origen inmigrante cursa estudios secundarios, frente a un 33% del alumnado autóctono.



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional.
Elaboración propia.

Σ Puede darse la posibilidad de que la escasa presencia de estudiantes extranjeros en la enseñanza secundaria, especialmente en la no obligatoria, se debe, como en el caso de la distribución del alumnado autóctono, de la estructura de edades de esta población infantil. Sin embargo, existe una **correlación entre el nivel educativo de los estudiantes extranjeros y su lugar de procedencia**, lo que permite defender la hipótesis de que, quizás, la presencia de los adolescentes extranjeros en el sistema educativo tienen que ver con otros factores diferentes a la edad.

En este sentido, llama la atención el reducido volumen de estudiantes de origen africano en la enseñanza secundaria: el colectivo africano ocupa el último lugar en el “ranking” en cuanto al peso que suponen los estudiantes de secundaria dentro de la totalidad de estudiantes de este mismo colectivo, mientras que es el primero en la enseñanza primaria. Tan sólo el 18% de ellos cursan estudios secundarios.



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

Es decir, siendo el segundo grupo más numeroso en cuanto a su presencia global dentro del colectivo de estudiantes extranjeros (después del europeo, como ya se vio), es el que peor está colocado en cuanto a la enseñanza secundaria. La diferencia es todavía más acusada en la educación secundaria no obligatoria: sólo el 2% de los niños africanos que cursan estudios en España, lo hacen en alguno de los cursos de la enseñanza secundaria no obligatoria, frente a un 12,5% de los europeos y un 9,8% de los iberoamericanos.

Ahora bien, tomando a la totalidad de residentes extranjeros de entre 16 y 18 años, el conjunto africano ocupa el segundo lugar, con un 30% de todos los residentes extranjeros de estas edades, después del europeo de la UE (fuente: Anuario Estadístico de Extranjería. 1997), lo cual indica que este colectivo se halla subrepresentado en la enseñanza secundaria.

Esto significa que, a pesar de la estructura de edades de cada colectivo, la presencia en la enseñanza secundaria depende en alguna medida de la procedencia de los alumnos, y llama la atención la escasa presencia del alumnado africano en este nivel educativo.

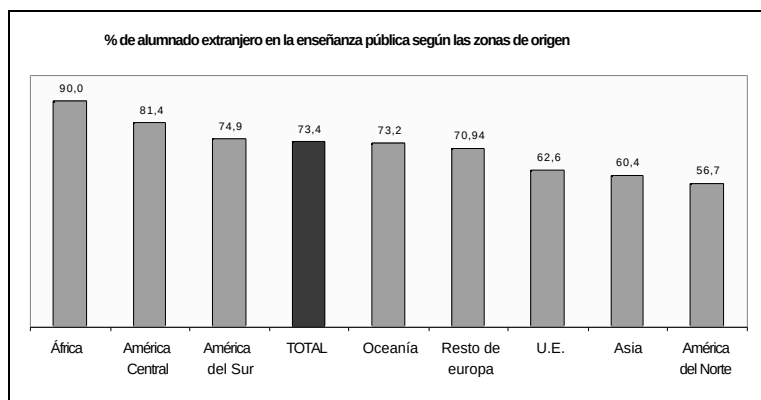
- Σ Existe un **claro desequilibrio entre la red pública y la privada en cuanto a la matriculación de niños extranjeros a favor de la primera**. La tendencia de los inmigrantes a matricular a sus hijos en la escuela pública no es muy diferente al comportamiento de los padres autóctonos, quienes también optan por esta alternativa, si bien, en el caso de los extranjeros es algo más acentuada (el 73%

de los escolares extranjeros estudian en alguno de los centros de la red pública, frente al 69% de los autóctonos). Sin embargo, considerados todos los centros financiados con fondos públicos, la desigualdad es mayor: el 86% de los alumnos de origen inmigrante que cursan estudios en estos centros lo hace en colegios o institutos públicos, mientras que el restante 14% lo hace en centros concertados.

Esto ha sido puesto de manifiesto en el último Informe del Consejo Escolar sobre el Estado y la Situación del Sistema Educativo:

“Los porcentajes de escolarización en la enseñanza pública y en la concertada del alumnado gitano e inmigrante contrastan fuertemente con los porcentajes globales de escolarización en estas dos redes financiadas con dinero público (...), por lo que el Consejo Escolar del Estado insta al MEC a que tome las medidas oportunas para que los porcentajes de escolarización de la población de referencia sean equivalentes a los de escolarización global²”

Dependiendo de la procedencia de los niños existe una mayor inclinación hacia la escuela privada, que en algunos casos, es mayor incluso que en el caso de los niños autóctonos. De esta forma, los niños originarios de las zonas, en principio, económicamente menos favorecidas, como pueden ser los africanos e iberoamericanos, se encuentran matriculados en la escuela pública en una proporción por encima de la media, mientras que los que provienen de las zonas más desarrolladas se encuentran por debajo de la misma.



Fuente: Estadísticas del MEC. Curso 1996/97. Datos referidos a la totalidad del territorio nacional. Elaboración propia.

² Informe sobre el estado y Situación del Sistema educativo. Consejo Escolar del Estado, curso 96/97. Último informe publicado.

Σ A pesar del reducido número de alumnos extranjeros en las aulas españolas, existe una concentración de los mismos. Ya se ha visto que la concentración puede existir en relación a:

- La distribución geográfica de los alumnos.
- El nivel educativo.
- La titularidad del centro educativo

La **concentración escolar** representa uno de los escollos más determinantes y más difíciles de resolver a la hora de considerar la presencia de escolares en el sistema educativo español. Porque si bien el volumen de escolares dentro del sistema global es casi insignificante, en algunos centros escolares llega a ser desbordante. A pesar de las numerosas disposiciones legales que exigen una distribución equilibrada entre los centros, esto no siempre se da. Así, el 26% del alumnado de origen inmigrante en el territorio MEC, cursó estudios en 60 de los más de 4.500 centros existentes en este territorio. Existen colegios en los que el porcentaje de alumnos de origen inmigrante supera el 50%, 60% o incluso el 70%. Las dificultades que lógicamente se derivan de esta masiva presencia de alumnado extranjero, son a veces percibidas como insalvables, lo que sin duda repercute en su integración.

Σ Existen varios **factores de concentración** escolar, unos achacables a circunstancias ajenas al sistema educativo, como puede ser la concentración geográfica en ciertas comunidades, comarcas, ciudades, pueblos o barrios, o las redes familiares establecidas muchas veces entre los propios colectivos de inmigrantes; otros, sobre los que sí cabe una intervención por parte de las autoridades educativas encaminada a paliar las consecuencias de una excesiva concentración:

- “Estigmatización” de determinados centros escolares como “centros para inmigrantes”. Esto se ha producido en algunos centros en los que no se ha intervenido para paliar la concentración de estudiantes procedentes en la mayoría de los casos de países en vías de desarrollo, y que ha sido seguida de un abandono del mismo por parte de la población autóctona, si bien esto no ha ocurrido siempre. Dejando aparte de las dificultades de integración derivadas de la alta concentración de los estudiantes, lo grave de esta situación es la reproducción y persistencia en las propias escuelas de prejuicios sociales en torno a los colectivos de inmigrantes.
- Lo anterior se relaciona con la poca participación de los centros concertados en cuanto a la acogida de estudiantes de origen inmigrante. Existe una clara percepción por parte de los profesionales de la educación, del papel subsidiario a que se ha relegado a los centros públicos en cuanto a la recepción de este tipo de alumnado. Tristemente, esto se asocia a una pérdida de prestigio social y de la calidad de enseñanza de la escuela pública.
- El hecho de que no todos los centros cuenten con los recursos del programa de educación compensatoria, hace que la población escolar inmigrante tienda

a encontrarse en aquellos centros donde sí existen dichos recursos. El programa de compensatoria exige un número significativo de alumnos extranjeros con necesidades educativas especiales para dotar al un centro determinado con los recursos para atenderlos. Es decir, este sistema está basado en la congregación de una cantidad de alumnos con necesidades de educación compensatoria, lo que significa que lleva intrínsecamente aparejado una tendencia hacia la concentración. Al mismo tiempo, se descuida a todos aquellos niños con necesidades de educación compensatoria que cursan estudios en los centros donde no cuentan con estos recursos.

La cuestión de la concentración escolar es importante, por cuanto que del número y proporción de alumnos de origen inmigrante que cursan estudios en un centro, depende la valoración o percepción, más o menos positiva, de su presencia en el centro, lo cual incide directamente en su integración.

- Σ El **programa de educación compensatoria** constituye el único intento formal para determinar y sistematizar la ayuda o apoyos que los alumnos de origen inmigrante deben recibir. Sin embargo, tanto del análisis de los datos de fuentes secundarias, como de la valoración que los profesionales hacen del programa, se desprende la conclusión de que la educación compensatoria cubre solo una parte de las necesidades de estos niños y adolescentes, pero que es absolutamente insuficiente como modelo de integración. Dejando aparte el hecho de que, como ya se ha dicho, este modelo favorece la concentración, al mismo tiempo descuida a todos aquellos niños que, teniendo necesidad de educación compensatoria, estudian en algún centro que no desarrolla este programa. De hecho, tal es el caso del 36% del alumnado de origen inmigrante con necesidades de refuerzo educativo. Así pues, el sistema de educación compensatoria actual no integra a todos los niños con necesidades de apoyos educativos, sino sólo a aquellos que cursan estudios en centros en los que hay un número significativo de alumnos extranjeros necesitados de estos apoyos. Al final, a pesar de que en la ley que desarrolla este programa se incluyen acciones asociadas a la pluriculturalidad que se hace cada vez más patente en nuestra sociedad, y encaminadas a fomentar y desarrollar la educación intercultural, limita bastante sus esfuerzos a la enseñanza de la lengua vehicular del centro, y, en el mejor de los casos, pero no siempre, a unas clases de apoyo al estudio.
- Σ En este informe se ha hablado en numerosas ocasiones sobre la integración escolar de los niños y adolescentes procedentes de la inmigración sin haber proporcionado una definición de lo que se entiende por integración. Y realmente, el rasgo mas característico del sistema educativo español en relación a la presencia de estos niños en las aulas, es la **falta de un modelo o proyecto de integración global y generalizado**. Esta falta de objetivos comunes hace que, la mejor o peor atención que estos niños van a recibir en su centro educativo, se deba a factores azarosos e imprecisos. Esto, aparte de evidenciar un descuido en la educación de los hijos de los trabajadores inmigrantes, representa una sobrecarga en las responsabilidades y competencia de las escuelas. De hecho,

existe una clara percepción entre los profesionales de la enseñanza de estar “haciendo lo que podemos”, y aun así, no ser suficiente.

- Σ Al mismo tiempo, en las escuelas donde el volumen de niños de origen inmigrante es significativo, su presencia se vive como algo, si no conflictivo, sí dificultoso. La cuestión es que, por mucho que las escuelas e IES pretendan acoger a estos alumnos con la mayor normalidad posible, un excesivo peso de este tipo de alumnado introduce algunas dificultades de orden pedagógicas y organizativas, ciertos inconvenientes que antes no existían. En relación con esto, si existe una opinión generalizada entre los profesionales de la enseñanza, **es la correlación entre la presencia de niños extranjeros en los centros, y la necesidad de contar con los medios adecuados para su atención**, con ciertos recursos específicamente establecidos para ellos. Al mismo tiempo, existe una gradualización en cuanto a la percepción de la cantidad y naturaleza de estos recursos, en la cual está implícita el alcance del concepto de integración: en algunos casos, basta con contar con un número suficiente de profesores de apoyo para que los niños adquieran lo antes posible la lengua vehicular del centro; en otros casos, eso no basta, y se requeriría, además de un aumento cuantitativo de medios, una formación orientada a la integración de niños cultural y lingüísticamente diferentes, una coordinación entre distintas esferas, etc... Esta discrepancia en cuanto al alcance de los medios necesarios para la atención de estos niños, se relaciona con la carencia de un modelo de integración globalmente definido para el conjunto del sistema educativo.
- Σ En este contexto, **la ausencia de problemas o conflictos se identifica con el éxito de la integración** de los alumnos extranjeros dentro del centro. Cuestiones tales como el fracaso escolar debido a una mala escolarización previa, o a una penosa desestructuración familiar, situación nada rara entre estos alumnos, son consideradas como la consecuencia natural del hecho de no ser españoles y de no haber disfrutado de una escolarización análoga a la de sus compañeros autóctonos. Y sin embargo, estas son cuestiones sobre la que se debería intervenir de cara al establecimiento de un modelo de integración que permita hablar de un verdadero acceso y desarrollo de los niños y adolescentes de origen inmigrante, en condiciones igualitarias, en el sistema educativo español. De otra forma, el sistema educativo, que no las escuelas consideradas individualmente, estaría contribuyendo a perpetuar una situación de desventaja en cuanto a la ubicación social en la que se encuentra buena parte de la población inmigrante, situación de la que los niños y adolescentes, hijos de trabajadores inmigrados, **no son en absoluto responsables**. Por ello, el sistema educativo, y cualquier institución involucrada en la definición y desarrollo de políticas de integración, debe apuntar a la erradicación o atenuación de los obstáculos que impiden la superación de esta situación desventajosa, cuando no marginal, especialmente si, como en este caso, la población afectada no es responsable de la situación en que se haya.
- Σ En esta carencia de modelo de integración en la que se mueve el sistema educativo español, generalmente, se considera que cuando un niño o adolescente aprende y domina el español, la integración está garantizada. Aparte

de la lengua, los principales factores de integración considerados por los profesionales de la enseñanza son:

- La edad.
- El nivel de escolarización previa.

Ambos factores están íntimamente relacionados: cuanto menor sea el alumno más fácilmente aprenderá la lengua y mas “recuperable” es en el caso de que presente un desfase escolar importante. Y dado que, en la mayoría de los casos, el dominio de la lengua y el no excesivo desfase en cuanto al nivel curricular del alumno, se identifica con una buena integración, la presencia de alumnos extranjeros se vive de forma diferente en los colegios de primaria y en los IES. En estos, las dificultades derivadas de la presencia de adolescentes que no hablan castellano y que presentan una carencia de conocimientos que se percibe insuperable, a lo que se une un mayor discernimiento de otro tipo de cuestiones más relacionadas con el entorno familiar y social, hace que su presencia se considerada en términos de complejidad, e incluso de conflicto.

Otro factor de integración esencial mencionado por los profesionales es la atención que debe darse al entorno familiar de estos alumnos. De ahí la reclamación de la concurrencia de diferentes agentes sociales de cara a la integración de los escolares.

- Σ Junto a esta asociación entre la ausencia de conflictos y una, supuestamente, buena integración, existe **una marcada tendencia a identificar integración cultural con asimilación**. Como es de imaginar en el contexto del que se viene hablando, el concepto de **interculturalidad** y educación intercultural en el sistema educativo español, es limitado, al menos en su aplicación práctica. La realidad es que no se presta mucha atención al desarrollo y fomento de la lengua y cultura de origen de los alumnos de origen inmigrante, y mucho menos, a la educación en los valores basados en la diversidad cultural. Y sin embargo, la existencia de una pluralidad cultural cada vez más patente en la sociedad es un hecho innegable. Siendo así, la educación intercultural deja de ser una alternativa pedagógica más, y pasa a ser una absoluta necesidad para hacer frente a dicha sociedad plural y compleja.